

UNIVERSITÄT BIELEFELD

FAKULTÄT FÜR GESUNDHEITSWISSENSCHAFTEN
WHO-COLLABORATING CENTER
AG 4 – PRÄVENTION UND GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Susanne Hartung / Sabine Kluwe / Diana Sahrai

„NEUE WEGE IN DER ELTERNARBEIT“

**Evaluation von Elternbildungsprogrammen und
weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit**

Kurzbericht
des BMBF-geförderten Projekts:
Bielefelder Evaluation von Elternbildungsprogrammen (BEEP)
anlässlich der Abschlusstagung am 16.6.2009

Laufzeit: 01.07.2006 – 30.06.2009
Projektleitung: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Unter Mitarbeit von: Elisabeth Blanz, Tuba Hastaoglu, Irene Moor,
Yulika Ogawa-Müller, Eva Trompetter

Bielefeld, Juni 2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Hintergrund des Projekts BEEP	3
2. Elternarbeit im Setting Schule und elterliches Sozialkapital	8
3. Ressourcen stärken durch settinggebundene Elternkurse	18
4. Elternarbeit in Kitas: Kulturelle Differenzen und soziale Benachteiligung.....	29
5. Möglichkeiten und Grenzen heutiger und neuer Wege der Elternarbeit.....	38
Literatur	45

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns, als Projektteam, ganz herzlich für all die Unterstützung bedanken, die wir durch die am Projekt beteiligten Institutionen, Kooperationspartner und all die Lehrerinnen, Erzieher und vor allem seitens der Eltern erhalten haben. Außerdem gilt unser Dank den Kolleginnen und Kollegen, Hilfskräften und Honorarkräften an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften.

1. Einleitung und Hintergrund des Projekts BEEP¹

Die aktuellen Streiks von Sozialarbeiterinnen und Erziehern² weisen auf eines der dringenden Handlungsfelder im Bereich der Bildungs- und Familienpolitik hin. Angesichts der immer knapper werdenden Ressourcen in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (zuletzt durch das neue Kibiz-Gesetz z.B. für die Kitas in NRW) und den mit PISA gestiegenen Ansprüche an die Leistungskompetenzen und Qualität von Betreuung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen sind die Proteste über die hohen gesundheitlichen Belastungen und die schlechter werdenden Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals nicht verwunderlich.

Unter wegbrechenden Bewältigungsmöglichkeiten haben aber auch die Familien in wirtschaftlichen Krisenzeiten vermehrt zu leiden. Gerade Eltern ohne Schulabschluss oder mit niedrigen Bildungsabschlüssen, solche, die arbeitslos sind oder ihre Kinder allein großziehen, gelten häufig, genauso wie Eltern mit Migrationshintergrund, als sozial benachteiligt. Ihnen fehlen nicht nur finanzielle Mittel, sondern oft auch Unterstützung aus dem nahen sozialen Umfeld sowie oftmals persönliche Ressourcen wie Bildungshintergrund oder Problemlösungsfähigkeiten. Wir wissen, dass sich diese elterliche Benachteiligung auf die Entwicklung der Kinder sowie auf deren Wohlbefinden auswirken kann.

Elternbildung kann Eltern mit Elternkursen (STEP), Informationsmaterialien (Lions Quest „Erwachsen werden“) oder über Erzieherinnen (AOK Rheinland/Hamburg „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“) bei der Erziehung unterstützen und ihre sozialen, gesundheitlichen und persönlichen Kompetenzen stärken. Allerdings verweisen Studien darauf, dass Programme der Erwachsenenbildung, genauso wie auch Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramme, diejenigen Personen, die von ihnen am meisten profitieren würden, am wenigsten erreichen (u.a. Bauer 2005; Bolder 2006; Bremer 2007). Ein klassisches Dilemma³ also. Ein Ansatzpunkt, um dieses Dilemma aufzulösen stellt die Anbindung von Elternedukationsprogrammen an Settings⁴ wie Kita, Schule oder an soziale Hilfesysteme (z.B. Jugend-/Familienhilfe) dar. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse stammen aus dem vom Bun-

¹ An der Durchführung des Projekts unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Klaus Hurrelmann waren Uwe H. Bittlingmayer und Kordula Marzinzik beteiligt sowie die Autorinnen dieses Berichts Susanne Hartung, Sabine Kluwe und Diana Sahrai.

² Die weibliche und die männliche Form werden im Bericht synonym verwendet.

³ Das „Präventionsdilemma“ geht von dem sogenannten „Matthäus-Effekt“ aus, nach dem diejenigen am stärksten profitieren, die es am wenigsten brauchen.

⁴ Der auf Bemühungen der WHO zurückzuführende Settingansatz kann als eine Art Umsetzungsstrategie verstanden werden. Aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht gilt die Verortung von Prävention und Gesundheitsförderung in geeigneten Settings als ein vielversprechender Weg, um den Zugang zu präventiven und gesundheitsförderlichen Angeboten zu verbessern (siehe dazu die im Internet zu findende Expertise von Thomas Altgeld). Zur Darstellung der Ansätze von Prävention und Gesundheitsförderung siehe u.a. Hurrelmann/Lasser 2006 und Hurrelmann et al. 2007.

desministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt „Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen“, kurz BEEP genannt, das zwischen 2006 und 2009 an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Projektziel war es, Elternbildungsprogramme und ihre Verankerung im Setting mit Blick auf die Erreichbarkeit sozial benachteiligter Eltern zu untersuchen. Zusätzlich galt es herauszufinden, welche Elemente in Elternprogrammen bzw. in der Elternarbeit in unterschiedlichen Institutionen und Settings für die Beteiligung bislang schwer erreichbarer Gruppen förderlich sind und welche dagegen hinderlich. Der Erfolg der Programme bzw. ihrer Inhalte und Elemente bemisst sich danach, inwieweit sie die Bedarfe und Bedürfnisse der Eltern erfüllen und an deren Lebenswelt anschlussfähig sind. Denn präventive Elternbildung ist nicht dazu gedacht, Eltern dabei zu „helfen“, die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen an ihre Erziehungsleistung zu erfüllen. Und auch nicht dazu, Kinder in normierte Lebensentwürfe einzupassen („Funktionalisierungskritik“, z.B. Tschöpe-Scheffler 2006, Marzinzik/Kluwe 2009). Vielmehr geht es um eine Verbesserung von Lebensqualität und Gesundheitsförderung für Kinder und Eltern.

Die schwierigen Bedingungen für das pädagogische Personal an Schulen, Kitas und in der Familienhilfe, machen Forderungen für die Einbindung von Elternprogrammen in die Settings nicht leicht. Und so bewegen wir uns mit unseren Ergebnissen auf einem schmalen Grad zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Denn sollen Settings gute Elternarbeit leisten, brauchen sie Personal, welches zuerst einmal entsprechend ihrer Leistungen bezahlt und anerkannt wird und darüber hinaus für die Arbeit mit Eltern auch qualifiziert wird. Nicht zuletzt der Personalschlüssel und die zur Verfügung stehende Zeit bilden einen entscheidenden Umsetzungsfaktor.

Die Ergebnisse des BEEP-Projekts werden hier in einer gekürzten Fassung, anlässlich der Projekt-Abschlussstagung „Neue Wege in der Elternarbeit“ am 16.6.2009 dargestellt. Zentrales Forschungsinteresse ist dabei die Überprüfung der Erreichbarkeit von sozial benachteiligten Elterngruppen mit Elternbildungsprogrammen in Schule, Kita und im Bereich Jugendhilfe. Im zweiten Teil des einleitenden Kapitels soll die Fragestellung des Projekts in einer ausführlicheren Form, sowie die drei Teilprojekte von BEEP und ihr jeweiliges Vorgehen vorgestellt werden.

Lesehinweis

Für einen schnellen Überblick über die Ergebnisse des Projekts, kann der „ungeduldige Leser“ mit dem 5. Kapitel beginnen. Die Darstellungen der Ergebnisse aller drei Teilprojekte (Kapitel 2-4) können dann vertiefend und unabhängig voneinander gelesen werden.

Das Projekt BEEP untergliedert sich in drei Teilprojekte, die jeweils unterschiedliche Elternbildungsprogramme bezüglich der Hindernisse und Chancen untersuchen, die sich für die Erreichbarkeit von sozial benachteiligten Eltern in unterschiedlichen Settings ergeben. Die im *zweiten Kapitel* dargelegten Ergebnisse entstanden im ersten Teilprojekt, welches sich mit der schulischen Elternarbeit befasst, die im Rahmen des Schülerkompetenzprogramms „Erwachsen werden“ der Deutschen Lions Quest e.V. durchgeführt wird. Im *dritten Kapitel* steht das an Schulen, Kitas und das Familienhilfe-System angebundene Elterntrainingsprogramm „STEP“ im Mittelpunkt der Darstellung. Worauf das *vierte Kapitel* die Ergebnisse des dritten Teilprojekts vorstellt, welches sich mit der Evaluation des von der AOK Rheinland/Hamburg angebotenen Programms „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“ beschäftigt, bei dem Erzieherinnen und Eltern für die Inhalte der Früherkennungsuntersuchungen U8/U9 sensibilisiert werden.

Das den Bericht abschließende *fünfte Kapitel* führt die Ergebnisse der drei Teilprojekte in einer vergleichenden Darstellung zusammen. Dabei werden die unterschiedlichen Elternbildungsprogramme und die jeweiligen Settings hinsichtlich der Erreichbarkeit sozial benachteiligter Elterngruppen miteinander verglichen sowie ein Ausblick auf neue Wege in der Elternarbeit gegeben.

Projekt BEEP: Fragestellung, Teilprojekte und Vorgehen

Ausgehend vom Präventionsdilemma, das im Vorfeld von BEEP speziell für den Bereich der Elternbildung formuliert und z.T. belegt worden ist (Bauer/Bittlingmayer 2005; Marzinek/Kluwe 2007), untersucht BEEP die Möglichkeiten, den *bislang erschwerten Zugang* zu Elternbildungsprogrammen für sozial benachteiligte Elterngruppen zu verbessern. Die förderlichen und hinderlichen Zugangsfaktoren sollten am Beispiel verschiedener settinggebundener Elternbildungsprogramme⁵ ausgemacht werden.

1. Es werden die *Barrieren im Programm* identifiziert, die bestimmte Elterngruppen davon abhalten, Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramme im Allgemeinen und Elternbildungsprogramme im Besonderen zu nutzen (z.B. Art der Vermittlung und Format).
2. Es geht um die Frage, *welche Bedarfe und Bedürfnisse sozial benachteiligte Eltern an Erziehungsunterstützung äußern*. Denn allein ein nicht vorhandener oder subjektiv nicht wahrgenommener Bedarf nach Unterstützung kann bereits der Grund sein, nicht an El-

⁵ Die Bezeichnung Elternbildungsprogramme wird in diesem Projekt sehr weit gefasst. Wir verstehen darunter alle Bemühungen, die auch über allgemeine Informations- und Aufklärungsarbeiten versuchen, Eltern bei der Erziehung zu unterstützen.

ternbildungsprogrammen teilzunehmen. In diesem Zusammenhang geht es aber auch darum, die im Vergleich zu bisherigen Angeboten differenten Bedürfnisse zu identifizieren, da die Nichtinanspruchnahme auch durch andere Bedürfnisse begründet sein kann.

3. Das Projekt untersucht insbesondere, *inwieweit die zu evaluierenden Programme tatsächlich sozial benachteiligte Gruppen im Setting erreichen* bzw. wie die Programme in die Settings eingebunden sind.

Die spezielle Forschungsfrage des BEEP-Projekts lautet: Kann die soziale Teilhabe an präventiver Elternbildung und -beratung für bislang schwer erreichte Elterngruppen verbessert werden, wenn elternbezogene Präventionsprogramme in geeigneten Settings verankert werden?

Das Projekt besteht aus insgesamt drei Teilprojekten, in denen drei in verschiedene Settings (Kita, Schule, Jugendhilfe) verankerte Elternbildungsprogramme evaluiert wurden. Gewählt wurden konkret Programme, die in mindestens einem der Settings Schule, Kita und Jugendhilfe eingebettet sind, da angenommen wird, dass gerade sozial benachteiligte Gruppen über Settings besser zu erreichen sind (Altgeld 2006). Tabelle 1 stellt die jeweiligen Elternbildungsprogramme, die unterschiedlichen Settings in denen die Programme verankert sind, die verwendeten empirischen Methoden sowie die Untersuchungsschwerpunkte dar.

BEEP-Projekt: Evaluation von Elternbildungsprogrammen in 3 Teilprojekten	
Teilprojekt Lions Quest „Erwachsen werden“	
Elternprogramm	Schulische Elternarbeit im Rahmen des Schülerprogramms „Erwachsen werden“ zur Förderung sozialer Kompetenzen
Setting	Hauptschule, Realschule und Gymnasium
Methoden	Befragung im Design von Interventions- und Kontrollgruppe über drei Wellen mittels Fragebögen (Querschnitt: T0 n=1062; T1=525; T2=325; Längsschnitt: n=285) und Durchführung von Elterninterviews (n=19)
Analytische Schwerpunkte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erreichbarkeit sozial benachteiligter Elterngruppen durch textgestützte Erziehungsratgeber 2. Analyse der Elternbeteiligung in der Schule 3. soziale Unterstützungspotenziale von Eltern im Setting Schule (elterliches Sozialkapital)

Teilprojekt „STEP“	
Elternprogramm	STEP-Elterntraining
Setting	Hauptschulen, Jugend- und Familienhilfe, kommunale Strukturen
Methoden	Quantitative Befragung Gruppeninterviews, Feldbeobachtung, teilnehmende Beobachtung Qualitative Interviews
Analytische Schwerpunkte	1. Reichweite und Verbindlichkeit 2. Zielgruppendifferenzierung 3. Erarbeitung zielgruppenspezifischer Wirkungskriterien 4. Programmwirksamkeit
Teilprojekt „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“	
Elternprogramm	Programm des AOK Rheinland/Hamburg zur Sensibilisierung der Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9
Setting	Kitas
Methoden	Im Interventions- und Kontrolldesign Befragung von Eltern über zwei Wellen mittels Fragebögen (n=635); Experteninterviews mit Erzieherinnen und Kitaleitungen; Elterninterviews; Teilnehmende Beobachtung
Analytische Schwerpunkte	1. Inanspruchnahme von Vorsorgeuntersuchungen für Kinder seitens sozial benachteiligter Eltern 2. Analyse der Erreichbarkeit von Eltern durch Präventionsprogramme und Elternarbeit entsprechend ihrer kulturellen und sozioökonomischen Unterschiede

Tab. 1: BEEP-Teilprojekte: evaluierte Programme, Settings, Methoden und analytische Schwerpunkte

Im Projekt untersuchen wir die verankernden Strukturen, die Wirkungen der Programme auf die Eltern und den Umsetzungsprozess präventiv ausgerichteter Elternprogramme in den unterschiedlichen Settings. Über alle unsere Teilprojekte ergibt sich aus der „Vogelperspektive“ heraus die besondere Chance, die durch die verschiedenen Settings und Programmstrukturen möglichen Zugänge zu sozial benachteiligten Eltern *vergleichend* zu analysieren.

2. Elternarbeit im Setting Schule und elterliches Sozialkapital

Erreichbarkeit von Eltern mit Lions Quest „Erwachsen werden“ in der Schule

Im Rahmen dieses Kapitels sollen die Hauptergebnisse der Programmevaluation des Elternbildungsprogramms „Erwachsen werden“ vorgestellt werden. Das im Setting Schule verankerte Elternbildungsprogramm besteht aus Elternmaterialien, die in Ergänzung zum Kompetenztrainingsprogramm für Schülerinnen und Schüler von Lions Quest an die Eltern ausgegeben werden. Das 48-seitige Elternheft sowie die sieben Elternbriefe im Flyerformat stellen ein leicht zugängliches Angebot präventiver Elternarbeit dar, welches Hinweise und Tipps für eine reflexive Erziehung im Alltag enthält. Das Setting Schule gilt mit Recht als eines der Schlüsselsettings für Prävention und Gesundheitsförderung und gerade schulische Elternbildung bzw. schulische Elternarbeit trägt zum Gelingen von gesundheitsförderlichen Interventionen für Schülerinnen und Schüler bei.

Die Elternmaterialien wurden über drei Messzeitpunkte mithilfe von Interventions- und Kontrollgruppen hinsichtlich Akzeptanz, Bedarf, Reichweite und Wirksamkeit analysiert. Forschungsleitend war in erster Linie die Frage wie sozial benachteiligte bzw. ressourcenschwache Elterngruppen durch Textmaterialien erreicht werden. Davon ausgehend haben wir untersucht, inwieweit die strukturelle Anbindung des Elternprogramms an das Setting Schule förderlich ist (zu Barrieren der Programmimplementierung auf institutioneller Ebene Hartung/Bittlingmayer 2008).

Bereits auf der politischen Entscheidungsebene sind Hindernisse für die Einbindung des Programms in Schulen auszumachen, wie z.B. die strukturellen Rahmenbedingungen des dreigliedrigen Schulsystems oder die unterschätzte Bedeutung und die damit unzureichende öffentliche Förderung präventiver Elternarbeit. Auf der institutionellen Ebene des Settings Schule werden weitere Barrieren sichtbar. Um das Programm an die Schule holen zu können, muss sich die Schulleitung zuerst einmal für das Programm „Erwachsen werden“ entscheiden (es steht in Konkurrenz zu anderen Programmen; wobei es ein „Marktvorteil“ ist, dass es ein Schüler- und Elternprogramm ist), die Schulleitung muss Kontakt mit dem Programmanbieter Lions Quest aufnehmen sowie Lehrerinnen und Lehrer zur Weiterqualifizierung entsenden. Eine frühere Implementierungsstudie ergab, dass das Programm „Erwachsen werden“ vorzugsweise an Gymnasien durchgeführt wird (Bittlingmayer et al. 2007).

Eine dritte Hürde für die Implementierung und Kenntnis des Programms kann im pädagogischen Personal liegen. Das Lehrpersonal muss selbst von der Intervention überzeugt sein und das Programm entsprechend der Entwicklungsidee durchführen. Elternarbeit sollte im Setting

Schule dabei als ein ergänzendes Element für die Förderung der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Eine vierte Barriere vor dem eigentlichen Zugang der Eltern zu den Elternmaterialien stellt die aus arbeitsökonomischen Gründen übliche Weitergabe der Elternmaterialien über die Kinder dar. Schwierig ist dabei, dass Kinder vergessen können die Informationsmaterialien zu Hause abzugeben oder, bei problematischen Eltern-Kind-Verhältnissen, bewusst nicht abgeben. Erst wenn diese Hürden überwunden sind, können Eltern mit den Textmaterialien erreicht werden bzw. können die Eltern auf die Informationen zugreifen.

Und natürlich liegen weitere Barrieren für die Inanspruchnahme der Elternmaterialien bei den Eltern selbst und in der Programm-, in unserem Fall der Materialgestaltung vor. Haben die Eltern denn überhaupt Bedarf für die verteilten Infotexte oder liegen ihre Bedürfnisse ganz woanders? Welche Schlussfolgerungen lassen sich möglicherweise aus der Befragung für eine Verbesserung der Textmaterialien und eventuell darüber hinaus für die Elternarbeit von Lions Quest „Erwachsen werden“ ziehen?

Wie erreichen die Elternmaterialien die Eltern?

Allgemein ist festzustellen, dass sich die Kenntnis der Elternbriefe prozentual nicht von der Kenntnisnahme des Elternhefts unterscheidet. Ungefähr 42% der befragten Eltern kennen die Briefe bzw. das Heft. Angesichts der vielfältigen Selektionsschwellen, nicht zuletzt der vermuteten schlechten Erreichbarkeit sozial benachteiligter Elterngruppen, kann dieses Ergebnis als durchweg positiv beurteilt werden. Bei genauerer Analyse zeigt sich:

1. Die Eltern von Gymnasiasten nehmen das Elternheft stärker zur Kenntnis als die Eltern von Realschülern und auch von Hauptschülern. Die Elternbriefe hingegen erreichen tendenziell eher die Eltern von Hauptschülern. Zur genauen Verteilung der Kenntnis der Materialien nach der Schulform der Kinder siehe Abbildung 1.
2. Lektüre: Das Elternheft wird von den Eltern der Hauptschüler, die es bereits weniger zur Kenntnis nehmen, auch seltener gelesen. 33% der Hauptschuleltern geben an, das Elternheft nicht gelesen zu haben, im Vergleich zu den 14% der Gymnasiasteltern. Für die Lektüre der Elternbriefe gilt, dass das Interesse der Gymnasiasteltern, ausgehend von einem ähnlichen Niveau, nach dem ersten Brief in höherem Maße nachlässt als bei den Eltern von Hauptschülern. Es kann deshalb insgesamt nicht davon ausgegangen werden, dass die einmal erreichte Aufmerksamkeit für Informationsmaterialien auf Dauer gestellt werden kann.

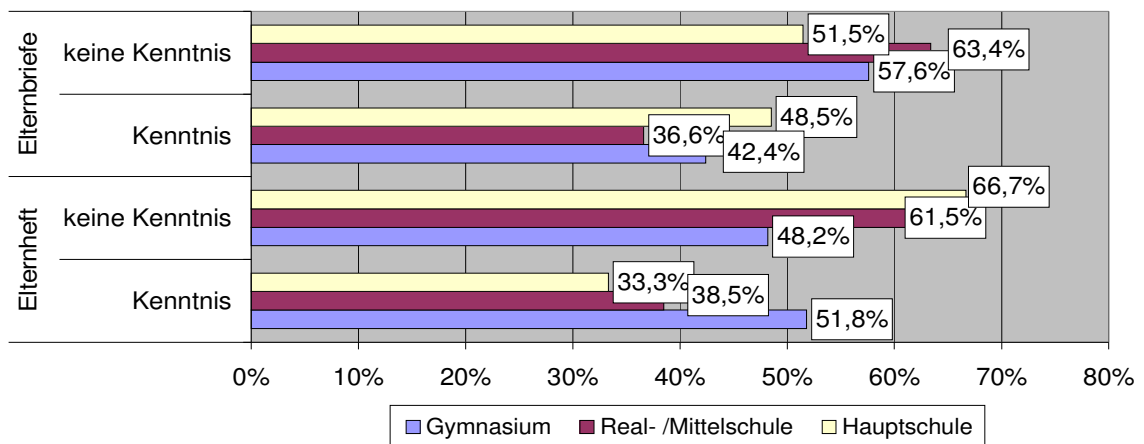


Abb. 1: Kreuztabelle zur Kenntnis (Antworten: Kenntnis ja oder nein) der Elternbriefe ($p \geq .05$), und Elternhefte ($p \leq .01$) nach Schulform des Kindes, $n=375-381$

3. Aus der nach elterlichen Sozialprofilen differenzierten Analyse der Erreichbarkeit ist erkennbar, dass das *Elternheft* die Eltern mit zunehmender Höhe ihres Schulabschlusses eher erreicht, was sicherlich der stärkeren Mittelschichtsorientierung des Hefts geschuldet ist. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die *Elternbriefe* von schulbildungsfernen Eltern bevorzugt gelesen werden, was durch die Kürze der Infobriefe (pro Elternbrief zwei A4-Seiten) begründet ist.

Wie werden die Elternmaterialien von den Eltern akzeptiert?

Die Elternmaterialien sind auf unterschiedliche Elterngruppen zugeschnitten: die Elternhefte für Eltern, die den Umgang mit Texten eher gewohnt sind und die Elternbriefe für Eltern mit einer geringeren Schulbildung bzw. für diejenigen, die kürzere Texte brauchen. Hinsichtlich der Aufbereitung erziehungsrelevanter Informationen (z.B. Entwicklungen der Kinder in der Pubertät) werden die Elternmaterialien durchweg positiv beurteilt. Hinweise auf Verbesserungen im Layout und Aufbereitung der Informationen lassen sich nicht geben. Die Eltern äußern jedoch den Wunsch nach mehr Praxistipps und nach einer stärkeren Einbeziehung der Kindersicht. Besonders interessant ist der Wunsch der befragten Eltern nach mehr Informationen über elterliche Beteiligung in der Schule.

Bis auf diese Punkte lässt sich an den Elternmaterialien kaum noch etwas verbessern. Die Akzeptanz der Elternbriefe hinsichtlich ihrer Verständlichkeit, der Informationsdichte und der Übersichtlichkeit der Gliederung ist bei schulbildungsferneren Eltern erwartungsgemäß etwas geringer als bei Eltern mit höherem Schulabschluss.

Nach unserer Einschätzung sind die Elternbriefe kaum noch veränderbar, insbesondere was die Reduzierung von Informationen betrifft. Geeignet sind die Briefe erwartungsgemäß eher für schulbildungsferne Eltern und erreichen diese auch verhältnismäßig gut.

Wie gestaltet sich der elterliche Bedarf für Erziehungsratgeber?

Der Bedarf an Ratgeberliteratur wurde ermittelt über die Erziehungsunsicherheit die mit verschiedenen Skalen (Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle, Skala zur Selbstwirksamkeit in der Erziehung/ subjektiv erlebte Kompetenz und Bindungsqualität) erhoben wurde. In der Gesamtschau zeigt sich ein bemerkenswert stabiles Bild der Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle über die erhobenen zweieinhalb Jahre. Das gleiche gilt aufgrund des Ergebnisses für eine zeitlich überaus stabile Selbsteinschätzung der Eltern zur Erziehungskompetenz sowie für den überwiegend hohen Grad an selbst eingeschätzter Empathiefähigkeit der Eltern. Zumindest für unsere sozialstrukturtypische NRW-Stichprobe lässt sich kein Bedarf für ein professionalisiertes und gestiegenes Angebot ableiten.

Obwohl einige Eltern doch Schwierigkeiten bei der Erziehung einräumen, glaubt nur eine geringe Minderheit (6,2%) der Eltern, nicht über alle wichtigen Fertigkeiten zu verfügen, um gut für das eigene Kind zu sorgen. Über 90% der Eltern halten sich für erziehungswirksam. Knapp 80% der Eltern gibt für die erste und dritte Welle an, dass es ihnen leicht bis sehr leicht fällt, Verständnis für das Kind zu empfinden.

Die populäre, medial suggerierte Diagnose einer allgemeinen Erziehungsunsicherheit der Eltern (z.B. über Sendungen wie „Supernanny“ oder „Erziehungsquiz“ und in der Vielzahl der Elternratgeber auf Bestsellerlisten) ist aufgrund der vorliegenden Daten unserer Untersuchung nicht haltbar. Im Ergebnis zeigt sich auch, dass kein typisches Sozialprofil von Eltern (Familienstand, Staatsangehörigkeit, Schulform des Kindes, Schulabschluss der Eltern) auszumachen ist, das regelmäßig mit Schwierigkeiten bei der Erziehung ihrer Kinder bzw. bei den selbst wahrgenommenen Erziehungskompetenzen einhergeht.

Wie wirken die Elternmaterialien?

Die Wirksamkeit von Textmaterialien, wenn sie allein auf der kognitiven Ebene rezipiert werden, ist für sich genommen bei allen Elterngruppen bereits eingeschränkt. Wir wissen auch, dass schulbildungsferne Eltern als eine sozial benachteiligte Gruppe weniger liest.

Die Wirksamkeitsanalyse der Elternmaterialien innerhalb dieser Grenzen hat gezeigt, dass keine positiven Veränderungen durch die Lektüre der Elternmaterialien entlang der ausgewählten Evaluationsinstrumente nachgewiesen werden konnte. Egal ob das umfangreiche

Elternheft oder die zweiseitigen Elternbriefe zur Kenntnis genommen werden; es lassen sich über die von uns betrachtete Zeitspanne keine protektiven Wirkungen feststellen. Als Erklärung dafür kann eben jene Erkenntnis dienen, dass die Diagnose einer allgemeinen Erziehungsunsicherheit überzogen ist und eher auf eine massenmediale Inszenierung als auf die tatsächliche Selbsteinschätzung der Eltern schließen lässt. Eine weitere Erklärung könnte mit dem Zeitpunkt der Befragung zusammenhängen. So haben wir die Eltern befragt, als sich ihre Kinder noch in der vorpubertären Phase befanden, weshalb es auch möglich ist, dass die Eltern zu diesem Zeitpunkt noch keine Unsicherheit im Umgang mit ihren Kindern erlebt haben. Trotz dieser Ergebnisse, gehen wir doch davon aus, dass Eltern unter Druck und heute vor der Frage stehen, wie sie ihr Kind konkret unterstützen können. Darauf weist der von den Eltern geäußerte Wunsch nach praktischen Tipps in den Elternmaterialien hin. Das Setting Schule bietet über die Verteilung von Textmaterialien hinaus einen guten Rahmen dafür, dass Eltern sich diese konkreten Hinweise z.B. an Elternsprechtagen abholen bzw. durch eine an Elternabenden stattfindende interaktive Beschäftigung mit dem Thema Erziehung erreicht werden. Die Möglichkeiten um Elternbeteiligung in der Schule haben wir uns in einem zweiten Schwerpunkt des Teilprojekts angesehen, der im Weiteren näher ausgeführt wird.

Elternarbeit in der Schule: allgemein und mit Informationsmaterialien

Um generelle Aussagen über die *Präsenz der Eltern* in der Schule allgemein und speziell der sozial benachteiligten Elterngruppen machen zu können, wurden Instrumente zur Erhebung der elterlichen Teilnahme im schulischen Leben eingebunden. Des Weiteren haben wir die Eltern nach ihren Interessenschwerpunkten und den Gründen für ihre Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung an Elternabenden und Elternsprechtagen gefragt, denn nur wenn wir auch die wahren Bedürfnisse der Eltern kennen, kann sich schulische Elternarbeit darauf einstellen. Im Ergebnis der Analyse zeigte sich nun folgendes:

1. Elternabende werden signifikant häufiger von den Eltern an Gymnasien sowie Eltern mit höherem Schulabschluss besucht. So geben nur 73% der Eltern, deren Kinder auf die Hauptschule gehen, an immer oder fast immer bei Elternabenden zu erscheinen, im Gegensatz zu über 90% der Gymnasialeltern.
2. Eltern von Hauptschülern bestätigen ähnlich oft wie (schulformunspezifisch) die Eltern mit niedrigem Schulabschluss, dass sie zum Elternsprechtag gehen. Über 90% der Hauptschuleltern gehen immer und fast immer zum Elternsprechtag.
3. Eltern von Hauptschülern nennen in höherem Maße als Gymnasiasteltern folgende Gründe zum Elternabend zu gehen: Informationen über Zeugnisse, Schulnoten, Hausauf-

gaben und Informationen zu Erziehungsproblemen. Eltern von *Gymnasiasten legen hingegen besonderen Wert auf den Austausch mit anderen Eltern*. Insgesamt betrachtet scheinen die Eltern von Hauptschülern den an Elternabenden ausgegebenen Informationen einen größeren Wert beizumessen als die Eltern von Gymnasiasten.

Die geringere Teilnahme von Hauptschuleltern, trotz ihres hohen Interesses, hängt laut unserer Studie auch nicht damit zusammen, dass sich die Hauptschuleltern *in der Schule nicht willkommen fühlen*. Werden die Hauptschuleltern nach eventuellen Gründen gefragt, warum sie nicht am Schulleben teilnehmen, unterscheiden sich ihre Antworten nicht besonders von denen der Eltern von Gymnasiasten. Allein in der deskriptiven Betrachtung weisen einige wenige Hauptschuleltern auf mangelnde Fahrgelegenheit hin, auf Probleme mit der deutschen Sprache und darauf, kein Interesse (Hauptschuleltern 10%; Gymnasiasteltern 5%) zu haben. Obwohl keine schichtspezifischen Gründe zu erkennen sind, ist doch interessant, dass 41% der Eltern, die selten bis nie zum Elternabend gehen, der Ansicht sind, dass sie an der Schule nichts bewirken können und 11% glauben, dass die Schule keine Zusammenarbeit wünscht. Und obwohl der Wert, der im Austausch mit anderen Eltern liegt, für schulbildungsferne und auch für Hauptschuleltern nicht zu unterschätzen ist, geben nur 41% der Hauptschuleltern und 51% der Realschuleltern an, regelmäßigen Kontakt mit anderen Eltern aus der Klasse ihres Kindes zu haben, wohingegen 73% der Eltern von Gymnasiasten dies bejahen. Anders als Hauptschuleltern sind viele Gymnasiasteltern auch mit anderen Eltern befreundet und pflegen einen intensiven Kontakt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass gerade Eltern mit höherem Schulabschluss über mehr Möglichkeiten zur Reflektion mit anderen Eltern im schulischen Setting verfügen und damit ihr Erziehungsverhalten verbessern können.

Die Elternmaterialien sind insgesamt relativ schwach in das Setting Schule eingebunden. Zumeist werden sie den Kindern nur mit nach Hause gegeben. Zu empfehlen wäre es, die Elternmaterialien an Elternabenden bzw. an Elternsprechtage zu verteilen. Eltern von Hauptschüler/innen und schulbildungsferne Eltern nehmen die Elternsprechtage besonders ernst und erwarten, dort insbesondere praktische Tipps zur Unterstützung ihres Kindes zu bekommen. Das Verteilen der Elternbriefe könnte beispielsweise im Rahmen von Elternsprechtage einen guten Platz finden.

Die Verankerung des Elternprogramms „Erwachsen werden“ im Setting Schule wird selten und wenn dann größtenteils nur an Gymnasien durch spezielle Elternabende zu den Themen der Elternmaterialien unterstützt. In der sogenannten Praxisbegleitung der Lehrer im Rahmen

der Weiterbildungsmaßnahme von „Erwachsen werden“ für Schülerinnen und Schüler wird eine solche Vertiefung der Inhalte besprochen (Bittlingmayer et al. 2006). Eine weiterführende stärkere Einbindung der Elternmaterialien in übliche Formen der schulischen Elternarbeit wäre vor allem für die schulbildungsferneren Eltern sowie für die Hauptschuleltern zu begrüßen. Eine persönliche Ansprache durch das pädagogische Personal im Rahmen der üblichen sowie auf speziellen themenfokussierten Elternabenden könnte die Reichweite verbessern.

Sozialkapital: soziale Beziehungen im Setting Schule als Unterstützung für Eltern

Das Ergebnis, dass gerade schulbildungsferne Eltern und Hauptschuleltern auch mit der so kurzen Variante der Elternbriefe nicht so gut erreicht werden und sich die von uns befragten Eltern insgesamt mehr Informationen über Beteiligungsmöglichkeiten wünschen, führte uns bei der Suche nach anderen für die Beantwortung der Frage hilfreichen Konzepten, zum Konzept des Sozialkapitals (nähere Erläuterungen siehe Hartung/Bittlingmayer 2008). Dabei soll *Sozialkapital verstanden werden als das Potential an Unterstützung welches soziale Beziehungen bereitstellen*. Im Setting Schule meint Sozialkapital, die Optionen auf Unterstützung, die Eltern mit ihren sozialen Beziehungen zu anderen Eltern oder auch den Lehrern haben. Solche Unterstützung der Eltern kann sowohl emotionale und psychosoziale Unterstützung sein, praktische Hilfe (wie das Ausleihen von Werkzeugen etc.) und das Absprechen von gegenseitiger Kinderbetreuung. Lehrer ihrerseits können Eltern, wenn sie das wünschen, konkrete Ratschläge z.B. bei der Lehrstellensuche geben und darüber hinaus auch den Raum bieten, dass Eltern mit anderen Eltern oder dem Schulpersonal neutral über Erziehung reflektieren können. Die Voraussetzungen für ein hohes Sozialkapital liegen in einem ausgeprägten Vertrauen und hohem Glauben an gegenseitige Hilfsbereitschaft.

Das Sozialkapitalkonzept wurde bereits vielfach in den Gesundheitswissenschaften aufgegriffen, wobei in diesen Arbeiten vor allem die positive Wirkung von Sozialkapital auf das Wohlbefinden hervorgehoben wird (für einen Überblick siehe u.a. Hartung/Schott 2008; Hartung 2009). Und obwohl das Konzept in verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Erziehungswissenschaften im Bereich der Stadtteilarbeit) verwendet wird, ist die vorliegende Studie unserer Kenntnis nach die erste im deutschsprachigen Raum, die sich im Kontext der schulischen Elternarbeit mit Sozialkapital befasst.

Die Analyse geht der Frage nach, *inwiefern sich das Potential sozialer Beziehungen nach sozialstrukturellen Merkmalen wie Bildung und Einkommen unterscheidet* und in welchem

Maße Sozialkapital hilfreich für die Unterstützung sozial benachteiligter Elterngruppen im Rahmen schulischer Elternarbeit sein kann.

Eltern wünschen sich mehr Informationen darüber, wie sie sich in der Schule beteiligen können. Das könnten rein rechtliche und strukturelle Hinweise sein, welche sich mehr oder weniger leicht zusammenstellen ließen. Das Sozialkapitalkonzept verweist jedoch auch auf weitere Möglichkeiten. Interessant ist die Betrachtung des elterlichen Sozialkapitals z.B. für Ansätze zur Förderung schulischer Beteiligung oder der Wert eines elterlichen Austauschs für die Reflexion von Erziehungsverhalten. Die Ergebnisse der Analyse der Elternbeteiligung in der Schule zeigen, dass auch wenn sich Hauptschuleltern und schulbildungsferne Eltern in der Schule beteiligen, dies nicht zwangsläufig intensive Kontakte bzw. Freundschaften zu anderen Eltern einschließt.

Schulformspezifisch lassen sich Unterschiede im elterlichen Sozialkapital der von uns befragten Eltern ausmachen⁶. Dabei unterscheidet sich Sozialkapital nicht, wie in der Sozialkapitalforschung zumeist angenommen, durch die Anzahl der Kontakte, sondern vor allem hinsichtlich des Vertrauens (bzw. Misstrauens) und der Art der unterstützenden Beziehungen. So haben Hauptschuleltern weniger Sozialkapital als Eltern von Gymnasiasten. Deutlich wird, dass Eltern von Hauptschülern und schulbildungsferne Eltern über ähnlich viele informelle Kontakte verfügen wie privilegierte Eltern, auch ist ihr Vertrauen in konkrete Personen aus ihrem Umfeld nicht verschieden. Eine besonders relevante Form von Sozialkapital ist dabei die Verfügbarkeit über bestimmte „gute“ Kontakte zu Personen, die Einfluss haben und das Vertrauen darauf, dass diese Personen bei Bedarf ihren Einfluss geltend machen würden. Relevant sind also auch die Unterschiede beim „einflussreichen Sozialkapital“, über das Eltern, je nach Schulabschluss und Einkommen, verfügen. Eltern mit geringerem Einkommen und niedrigem Schulabschluss verfügen über weniger soziale Beziehungen zu Menschen die Einfluss haben. Vertrauen stellt eine Grundvoraussetzung für den Austausch von Ressourcen und den Zugang zu „einflussreichem Sozialkapital“ dar.

Sozialkapital fördern bedeutet sicherzustellen, dass Eltern, die sich wegen ihrer benachteiligten sozialen Situation (z.B. aufgrund eines zu geringen Einkommens) nicht in der Lage sehen sich Unterstützung in Form von professioneller Beratung und Dienstleistung zu kaufen oder sich aufgrund von sozialer Scham nicht trauen andere um Hilfe zu bitten, trotzdem auf die notwendigen Ressourcen zurückgreifen können. Gleichzeitig ist die Erhöhung von bestimmtem Sozialkapital die Voraussetzung dafür, mögliche Hindernisse für den reflexiven Umgang mit alltäglicher Erziehung aus dem Weg zu räumen.

⁶ Eine detaillierte Übersicht der quantitativen Ergebnisse (Fragen, Prozentzahlen und Signifikanzen) siehe Endbericht des Projekts im Winter 2009.

Einerseits ist das Unterstützungspotential, welches Eltern durch andere Eltern in der Klasse zur Verfügung steht, also nicht zu vernachlässigen. Andererseits macht jedoch die nicht zu unterschätzende soziale Homogenität gerade unter Hauptschuleltern den positiven Effekt, der im gegenseitigen Austausch liegt, für sie recht klein.

Das jeweils zur Verfügung stehende und als Unterstützung anderer Personen wirkende Sozialkapital der Eltern ist entsprechend ihres sozioökonomischen Status in Abbildung 2 veranschaulicht.

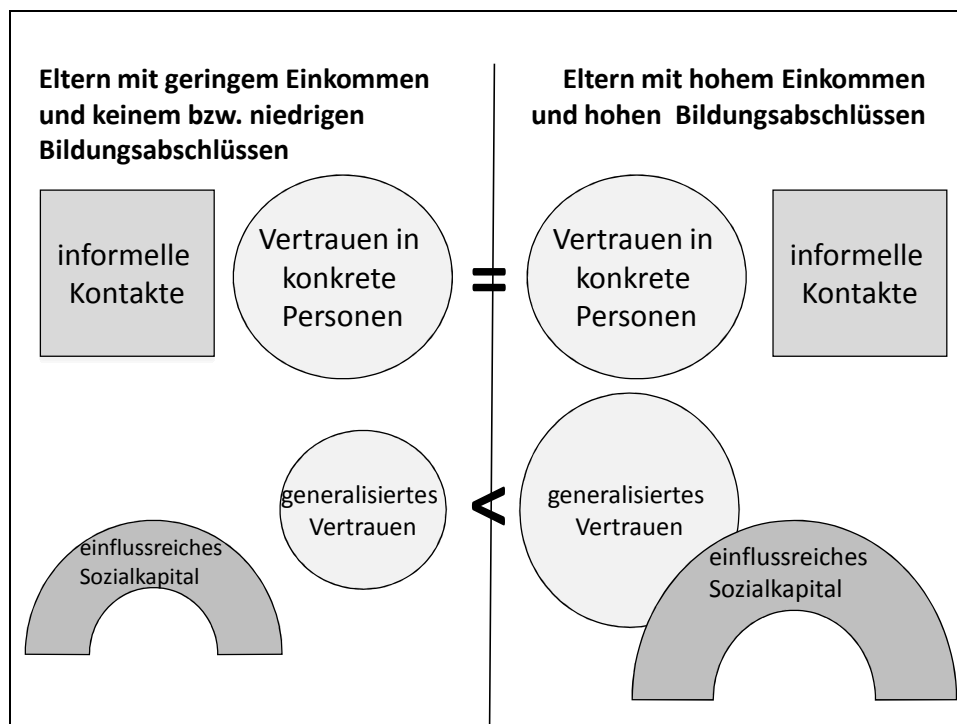


Abb. 2: Sozialkapitalprofile: Verteilung von elterlichem Sozialkapital nach Schulabschluss und Einkommen⁷

Die Analyse des elterlichen Sozialkapitals lässt die Vermutung zu, dass eine Förderung von Sozialkapital in seinen qualitativen Formen, also Vertrauen und Glaube an die gegenseitige Hilfsbereitschaft, auch die schulische Elternbeteiligung erhöhen würde. Eltern von Hauptschülern haben ein geringeres Vertrauen in nicht aus ihrem nahen Umfeld stammende Personen. Dies könnte ein Grund für sie sein, weniger zu Elternabenden zu gehen.

Eltern, die ihren Mitmenschen in höherem Maße vertrauen, gehören stärker zur Gruppe derjenigen, die sich in der schulischen Elternarbeit beteiligt sowie insgesamt zu denjenigen die in höherem Maße Kontakte zu anderen Eltern pflegen. Eltern von Hauptschülern und insbesondere schulbildungsfernere Eltern haben weniger generalisiertes Vertrauen und in die

⁷ Eine ausführlichere Beschreibung aller untersuchten Sozialkapitalkomponenten (inklusive der aktiven Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen) und Sozialkapitalarten finden Sie in Hartung/Bittingmayer 2008.

Hilfsbereitschaft anderer Menschen allgemein als Eltern von Gymnasiasten. Ein Grund dafür liegt möglicherweise in den schlechten Erfahrungen, die Eltern mit einem niedrigeren sozialen Status gemacht haben.

Fazit zum elterlichen Sozialkapital im Setting Schule

Die Voraussetzung für das Maß an einflussreichem Sozialkapital ist vor allem das Vertrauen und der Glaube an allgemeine Hilfsbereitschaft und weniger die Menge an sozialen Kontakten. Man wird andere nur dann um Unterstützung bitten, wenn man glaubt, anderen Menschen vertrauen zu können. In Bezug auf das Anliegen präventiver Elternarbeit, ressourcenärmere Eltern im Rahmen von schulischer Elternarbeit zu unterstützen, legen diese Ergebnisse nahe, sich nicht nur auf die Netzwerkerweiterung bzw. die Mehrung der elterlichen Kontakte zu konzentrieren. Vielmehr erscheint es ratsam, das Vertrauen der Eltern in die Institution Schule und andere Eltern zu stärken. Die Beziehungen zu anderen Eltern in Hauptschulen zu intensivieren, würde heißen vor allem Formen von emotionaler und praktischer Unterstützung zu fördern. Gerade eine emotionale, psychosoziale Unterstützung anderer Eltern, die in früheren Jahren wie der Grundschule auch da ist, kann sehr hilfreich und entlastend sein.

Neben der Intensivierung des Austauschs der Eltern untereinander, könnte es ein Anliegen der weiteren Arbeit im Bereich Schulpolitik und Präventionsarbeit sein, das Vertrauen gerade von Hauptschuleltern und schulbildungsfernen Eltern in die Schule zu stärken. Da Hauptschuleltern über ein eher geringes einflussreiches Sozialkapital verfügen, könnte ein Kontakt zu Lehrern als unterstützende Instanz bei Erziehungsfragen hilfreich sein. Lehrer verfügen aufgrund ihrer guten Integration in die Gesellschaft und ihrer vielen kommunikativen Erfahrungen über ein hohes Maß an Ressourcen, von dem Eltern z.B. in Form von Gesprächen und Aussprachen an Elternsprechtagen stärker profitieren könnten. Dies ist natürlich eine Frage der Ressourcen, die dafür an Schulen zur Verfügung stehen. So bräuchten insbesondere Hauptschulen mehr zeitliche Ressourcen und Lehrertrainings für die Kommunikation⁸ mit Eltern, um auf die Bedürfnisse der Eltern bezüglich Informationen und Ratschlägen eingehen zu können.

⁸ Ein Vorschlag für Vertrauensbildung in Gesprächsführung wurde in Ergänzung des Teilprojekts von der Unternehmensberatung Rasper&Busch zusammengestellt und bietet einen Leitfaden für Erzieherinnen und Lehrer für Elterngespräche. Der Leitfaden unterscheidet dabei zwischen Gesprächsstrategien die gut oder schlecht zum Aufbau von Vertrauen geeignet sind.

3. Ressourcen stärken durch settinggebundene Elternkurse

Zielsetzung und Vorgehen der Evaluation

Vor der Entstehung des BEEP-Projektes haben wir die gesundheitsfördernde Wirkung des STEP Elterntrainings im Rahmen einer Programmevaluation belegt (2004-2006; Marzinek/Kluwe 2006/2007). Über die hochschwelligten „Komm-Strukturen“ werden aber viele Elterngruppen, vor allem solche aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten, gar nicht erreicht. Für das BEEP-Projekt haben wir Praxisbeispiele begleitet, bei denen STEP in Settings und soziale Hilfesysteme eingebunden ist. Anhand dieser Modelle wurden die Bedingungen für eine erfolgreiche Einbindung und Beteiligung sozial benachteiligter Elterngruppen an den Elternkursen untersucht. Wie kann ein Elternkurs-Angebot entstehen, das auf den Unterstützungsbedarf der Eltern im Setting abgestimmt ist? Was ist notwendig, damit Mütter und Väter das neue Angebot in Anspruch nehmen - zur eigenen Zufriedenheit und mit objektivem Gewinn? Was sind Hindernisse und wo liegen die Grenzen der Erreichbarkeit?

Das Einpassen von Elternkursen in die Arbeitsstrukturen spezieller Institutionen, z.B. einer Hauptschule oder eines Familienhilfe-Systems, erfordert die Abweichung vom Standard – auch in der wissenschaftlichen Untersuchung. *Fragestellungen und Kriterien der Evaluation* wurden im Austausch mit Kursleiter/innen, Eltern und Vertretern der Settings entwickelt, um praxisrelevante Erkenntnisse zu Tage zu fördern. Um verschiedene Wege der Ansprache im Setting zu analysieren, die Programmflexibilität in Anpassung auf spezifische Praxisbedingungen zu überprüfen und die Bedürfnisse der „neuen Elterngruppen“ zu erkunden, haben wir Mütter und Väter, Kursleiter/innen und die Akteure in den Settings (Familienhelferinnen, Sozialarbeiter, Lehrerinnen, Schulleiter u.v.m.) in unsere Befragungen eingeschlossen. Die vorgestellten Ergebnisse der Evaluation basieren auf quantitativer und qualitativer Datenerhebung. In diesem Kurzbericht ist eine Auswahl interessanter Praxisbeispiele und Ergebnisse heraus gegriffen⁹.

Die Elternkurse in den Settings

Eine Vielzahl Programm verankernder Settings, STEP Konzepte und Elterngruppen waren in die BEEP-Forschung eingeschlossen. Dieser Abschnitt gibt einen Überblick, wo die untersuchten Elternkurse eingebunden sind, und auf welchem Weg das Angebot die Eltern dort erreicht.

⁹ Wir verweisen auf die komplette Darstellung im BEEP Abschlussbericht, der im Dezember 2009 vorliegen wird.

Ort/Angebot	Form der Verankerung	Zugang und Ansprache im Setting
Berlin Hauptschulen STEP Eltern- kurse	eingebunden ins Schulsetting über eine selbstständig tätige oder eine schulinterne Kursleiterin; richtet sich an Eltern der 7.- Klässler/innen ¹⁰	Kursleiterinnen stellen ihr Angebot auf Elternabenden, Elternfesten oder dem Tag der offenen Tür vor. Andere Schul-Mitarbeiter empfehlen die Kurse.
Stadt Celle (Landkreis Celle) STEP Eltern- kurse	Vielfältig durch trägerübergreifende Ko- operation unter kommunalem Dach; Kos- tenfreie Kurse über Jugendamt, vergünstigt über die Kommune Nebenberufl. tätige STEP-Trainer/innen und der Caritasverband ¹¹ bieten Kurse an	Werbung auf dem „freien Markt“ (Presse, Schulen, Flyer etc.), auch über Schulen, Kitas Neu: über persönl. Kontakt und Emp- fehlung (ASD-Mitarbeiter, Familien- helfer, Caritas-Beraterinnen)
Landkreis Göttingen „STEP Tan- dem“	Kooperation mit Jugendamt und Familien- hilfe-Träger; Jugendamt des Landkreises kauft den Elternkurs bei selbstständig täti- ger STEP Trainerin ein	Betreuende Familienhelfer/innen emp- fehlen Eltern den Kurs persönlich; ASD-Mitarbeiter schlagen Klientinnen die Teilnahme vor
Solingen „STEP Hze plus“	Einbindung des Elternkurses einer freien Trainerin in die Leistungen des Familien- hilfe-Trägers („Paritätische Familienhilfe“, Solingen-Wald)	Betreuende Familienhelfer/innen oder Berater/innen (Familienhilfe-Zentrum) informieren persönlich über den El- ternkurs

Tab. 2: In die Untersuchung eingeschlossene Elternkursangebote

STEP Elternkurse an Berliner Hauptschulen

Seit 2006 wird das STEP Elterntraining an verschiedenen Berliner Schulen (überwiegend Hauptschulen, z.T. „Brennpunktschulen“) angeboten. Zwei unterschiedliche Verankerungs-Modelle werden dort eingesetzt. Im Modell 1¹² ist die STEP Kompetenz direkt an das Personal im Setting gebunden: Eine *Lehrerin* oder *Schul-Sozialarbeiterin* der Schule mit STEP-Ausbildung bietet die Kurse an. Den Lehrerinnen wird ihr Einsatz als Kursleiterin über zwei wöchentliche Abminderungsstunden vergütet. 6 „schulinterne“ Elterntrainerinnen waren an der Bielefelder Evaluation beteiligt. Das zweite Modell hat sich an 3 Hauptschulen in Berlin-Charlottenburg etabliert¹³. Elternkurse werden dort von „externen“ Kursleiterinnen in Kooperation mit den Schulen umgesetzt; sie alle waren in die Untersuchung eingeschlossen.

Welche Elterngruppen besuchen die Kurse? Je nach Einzugsgebiet und Stadtteil nehmen Eltern aus der unteren Mittelschicht oder Unterschicht teil, die überwiegend die Mittlere Reife oder einen Hauptschulabschluss haben. Viele Teilnehmer/innen leben an der Armutsgrenze. Unabhängig von Schulbildung oder Herkunft lässt sich das Gros der STEP-Teilnehmerinnen im Vergleich zur „schultypischen Elternschaft“ als überdurchschnittlich engagiert oder belesen beschreiben. Einzelne Migrant/innen werden erreicht, und dies am Ehesten, wenn sie gute Deutschkenntnisse mitbringen. Die typische Kursteilnehmerin eines STEP Elternkurses

¹⁰ Schulwechsel in Berlin ist erst nach der 6. Klasse

¹¹ Freier Jugendhilfe-Träger in Celle

¹² Dieses Modell wurde durch das Berliner LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) initiiert.

¹³ Projekt des Berliner Schulsenats in Kooperation mit der VHS „City West“, über Lion’s Club finanziert.

im Setting „Hauptschule“ hat einen Volks- oder Realschulabschluss, geht arbeiten und zieht 3 Kinder alleine groß. Im Durchschnitt kommen 2 Elternkurse pro Jahr und Schule zustande, die mit 6-8 Teilnehmer/innen besetzt sind.

STEP in Celle: Settingübergreifende Verankerung unter dem Dach der Kommune

Frei und nebenberuflich tätige Trainer/innen haben in Celle mit ihren Kursangeboten über Jahre hinweg eine „präventive Elternbildungs-Kultur“ aufgebaut. Geschaltet über die herkömmlichen Zugangswege haben diese Angebote in der Regel Mittelschichts-Eltern erreicht. Seit einigen Jahren bemüht sich die Kommune Celle um Familien aus benachteiligter sozialer Lage und Eltern, die durch Soziale Dienste oder die Jugendhilfe betreut werden. Zur Verstärkung des Angebots wurden zusätzliche STEP-Kursleiter/innen auf Kosten der Kommune und des freien Jugendhilfeträgers des Caritasverbandes ausgebildet. Elternkurse können über das Jugendamt kostenfrei bzw. durch eine Bezuschussung der Kommune stark vergünstigt in Anspruch genommen werden, was auch armen Familien die Teilnahme ermöglicht. Neue Wege der persönlichen Ansprache bislang nicht erreichter Elterngruppen sind durch die Kooperation zwischen der Kommune Celle, dem Jugendamt inkl. seiner sozialen Dienste (ASD), dem freien Jugendhilfeträger „Caritas“ und den Celler STEP-Kursleiter/innen möglich geworden. Insbesondere sozial benachteiligte Familien erreicht das STEP Angebot jetzt im Celler Modell über den persönlichen Kontakt mit einem ASD-Mitarbeiter, einer betreuenden Familienhelferin oder in Einrichtungen und Projekten der Caritas. Die zuvor nur vereinzelt erreichten „neuen“ Eltern werden entweder in eines der herkömmlichen Kursangebote aufgenommen, oder sie nutzen eines der neu entstandenen Elternkursangebote, die eher zielgruppenspezifisch ausgerichtet sind.

Wen erreichen die STEP Elternkurse in Celle? Eltern aus allen Bevölkerungsgruppen finden in Celle durch vielseitige Verankerung den Weg in einen Elternkurs. Sozial benachteiligte, bildungsferne und/oder hoch belastete Mütter (kaum Väter) finden sich in zielgruppenspezifischen STEP-Kursen, aber auch in partizipativ gestalteten Formaten. Vulnerable Familien kommen meist über ihren Kontakt zu den sozialen Diensten und den Familienhilfe-Einrichtungen der Caritas, seltener über Kitas und Schulen. Aus einer bevölkerungsweiten Perspektive erbringt das Celler Modell die größte Reichweite. Die darin eingeschlossene Teilhabe von Eltern aus den unteren Mittelschichten (Facharbeiter/innen, Angestellte, Handwerksberufe) sollte nicht gering geschätzt werden - sie machen einen großen Teil der Gesamtbevölkerung aus und werden von präventiver Elternbildung ebenfalls schlecht erreicht.

Verankerung im Kontext „Jugend- und Familienhilfe“. Einige der untersuchten Elternkursangebote (Landkreis Göttingen, Solingen-Wald, Celle) werden in Kooperation mit den regionalen Jugend- und Familienhilfeträgern und den zuständigen Jugendämtern umgesetzt (vgl. Tabelle 2). In Begleitung der Praxismodelle „STEP Tandem“ (LK Göttingen) und „STEP HzE plus“ (Solvingen-Wald) konnten wir uns bewusst auf Elterngruppen konzentrieren, die zu denen mit dem höchsten Präventionsbedarf zählen, und am Häufigsten davon ausgeschlossen sind. Die beiden STEP Konzepte sind jeweils aus einer zielgruppenspezifischen Anpassung des STEP Elternprogramms entstanden.

Wen erreicht das Angebot? Im Bereich Jugend- und Familienhilfe nehmen Mütter und Väter aus vulnerablen Bevölkerungsgruppen teil. Dazu zählen sie und ihre Kinder aufgrund ihrer überwiegend benachteiligten sozioökonomischen Lage und der hohen psychosozialen *Belastung* der dort vertretenen Familien (z.B. durch Trennungskonflikte, Gewalt, Suchterkrankung eines Elternteils, die Herausnahme von Kindern aus dem Familienverband, sozioemotionale Beeinträchtigungen). Sie haben z. B., aus der Familie, eines oder mehrerer Kinder oder instabile Familienstrukturen zu tragen. Das Gros der erreichten Teilnehmer/innen hat einen Hauptschulabschluss oder keinen Schulabschluss.

Wer wird in den Settings erreicht?

Ein Vergleich der neuen STEP Teilnehmer/innen (Settings)¹⁴ mit der *Referenzstichprobe* der Bielefelder STEP Evaluation (2005)¹⁵ zeigt deutliche Unterschiede in den soziodemografischen Markern „Bildungsschicht“ und „Familienstruktur“. Allein erziehende Mütter, Eltern aus der Unterschicht oder mit geringem Schulbildungsniveau machen z.B. nun einen *erheblich größeren Teil* der Teilnehmerschaft aus. Mit den Setting-Kursen werden auch deutlich mehr Familien erreicht, die überdurchschnittlich belastet sind (siehe Tab. 3 „vulnerable Gruppen“). Dagegen liegt die Väter-Beteiligung unter dem Referenzwert.

<i>Spezifische Elterngruppen</i>	<i>Über „Komm-Strukturen“ erreichte das Angebot</i>	<i>Über die Settings erreicht das Angebot...</i>
Allein erziehende Mütter	9%	(25 - 50%)
„Harz IV“ Empfänger/innen	keine	(10 - 20%)
(Schul)bildungsferne Gruppen ¹⁶	keine	(15 – 75%)
Väter	34%	(0 - 10%)
Psych. beeinträchtigtes oder vulnerables Familienmitglied	27%	(Quoten zw. 35 und 75%)

Tab. 3: Erreichte Teilnehmer/innen im Vergleich

¹⁴ ca. 180 Teilnehmerinnen dokumentiert

¹⁵ über die herkömmlichen Komm-Strukturen erreicht, n = 166 Elternteile aus den oberen Mittelschichten

¹⁶ Hier definiert über „keinen Schulabschluss“ oder Hauptschulabschluss ohne (abgeschl.) Berufsausbildung

Über die fokussierten Settings werden Eltern mit hohem Unterstützungs-Bedarf erreicht

In den settinggebundenen STEP-Kursen sind überwiegend Mütter (selten: Väter) vertreten, die in ihrer *Elternrolle stark gefordert* sind (z.B. durch viele Kinder, Kindern mit komplizierten Entwicklungsverläufen, Kinder allein erziehen und ernähren, Armut, konfliktreiche Partnerschaft, Scheidung/Trennung oder wenig Ressourcen aus der eigenen Biografie) - dies kann als Gemeinsamkeit festgehalten werden.

Inwiefern ist die Inanspruchnahme "präventiv"? Die Inanspruchnahme kann nur bedingt als präventiv bezeichnet werden. Viele der Kursbesucher/innen nutzen bereits Beratung, Therapie oder „Hilfen zur Erziehung“. Benachteiligte und bildungsferne Bevölkerungsschichten fallen im Allgemeinen durch die frühen (primärpräventiven) Stufen psychosozialer Versorgung. Dies erklärt z.T., warum sich zum Zeitpunkt der Kursteilnahme schon Probleme gehäuft haben. Darin spiegelt sich, wenn auch deutlicher als in den ressourcenstarken Bevölkerungsteilen, die ganz gewöhnliche Problematik früher Prävention: Ohne Leidensdruck kein Handlungsbedarf.

Das Erreichen benachteiligter Elterngruppen bleibt schwierig. Auch wenn die STEP Elternkurse über die Settings näher zu den Eltern gebracht und stark vergünstigt angeboten werden - nur ein gewisser Teil nimmt sie überhaupt in Anspruch, und die Absprunquoten liegen hoch (25% - 50%). Die Kursleiter/innen setzen viel Energie ein, um die Motivation der Eltern aufrecht zu erhalten. Meist führt ein „harter Kern“ den Kurs zu Ende. Nicht zwangsläufig, jedoch häufig fallen bildungsunbewohnte Kursbesucher aus sozial isolierten Milieus, Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen oder Väter heraus. Gewiss werden darum nicht alle Eltern erreicht, für die es hilfreich wäre.

Neue Elterngruppen - spezielle STEP-Kurse?! Auch über ein konkretes Setting (z.B. eine Hauptschule) bilden Teilnehmer/innen keine homogene Gruppe. Die Heterogenität der Bedürfnisse fordert Kompromisse. Ob ein „integratives“ Arbeiten möglich ist, hängt vom Einzelfall ab (z.B. Selbstbewusstsein des Teilnehmers, Zusammensetzung der Eltern-Gruppe, Kursleiter). Die Evaluation hat Beispiele gezeigt, in denen sehr unterschiedliche Kursteilnehmerinnen sich kreativ ergänzt und unterstützt haben (z.B. Migrantin übersetzt für eine kürzlich zugewanderte Landsfrau, Mütter unterstützen eine Teilnehmerin, die nicht lesen und schreiben kann, Väter bringen Lockerheit in einen „Mütterhaufen“). *Zielgruppenspezifische Elternkurse* sind für bestimmte Elterngruppe notwendig, wenn diese aus dem herkömmlichen Format herausfallen (nicht teilnehmen, frühzeitig abbrechen oder nicht bedarfsangemessen unterstützt werden können). Für uns haben sich folgende Gruppen heraus kristallisiert:

1. Eltern im Bereich „Jugend- und Familienhilfe, HZE“: Oft geht es für die Eltern darum, nach viel Fremdbestimmung ein selbstbestimmte(re)s Leben zurück zu erobern. Viele der Mütter und Väter tragen Lasten aus der *eigenen Biografie* mit sich, und konnten daraus selbst wenig „Nährendes“ mitnehmen. Einen *sensitiven Umgang mit ihrem Kind*, der Geborgenheit und Rückhalt vermitteln kann, müssen einige auf einem sehr bescheidenen Fundament aufbauen. Der elternbezogene Bedarf an Befähigung und Ermutigung („Empowerment“) ist hier besonders hoch.
2. Sozial isolierte Mütter und Väter aus extrem bildungsfernen Milieus: Sie bleiben häufiger ausgeschlossen oder beenden einen Kurs vorzeitig. Die informelle Einbettung des Trainings, der Einsatz nicht textgestützter Lernformen und stärker komprimierte Inhalte sind hilfreich. Am Wichtigsten ist es, das Vertrauen der Teilnehmer/innen in sich selbst und andere zu stärken.
3. Migrantengruppen mit geringen Deutschkenntnissen: Bei STEP werden Kommunikationsformen erlernt, die erst fremd erscheinen. In der Muttersprache lernt es sich leichter und authentischer. Elternkurs-Angebote in der Muttersprache sind hilfreich, STEP wird z.B. in türkischer, russischer und kurdischer Sprache durchgeführt)¹⁷. Die Erziehungsstile und -werte variieren erheblich *zwischen* verschiedenen Migranten-Kulturen. Es ist leichter, sich nur mit dem Erziehungsstil der *eigenen* Herkunftskultur auseinander zu setzen. Dies spricht für Teilnehmer/innen-Gruppen gleicher Herkunft. Eine gute Alternative scheinen völlig bunt gemischte Kurse zu sein, in denen keine Grüppchen entstehen, weil „alle in einem Boot sitzen“ (z.B. im Kampf mit der deutschen Sprache).
4. Väter: Dass Väter aus benachteiligten Bevölkerungsschichten noch seltener als im Bevölkerungsdurchschnitt erreicht werden, liegt z. T. an männlichen Rollenauffassungen, nach denen „Erziehung (und Kinder)“ nicht im Verantwortungsbereich der Männer liegen. Als einziger Vater in eine Frauengruppe zu stoßen, ist nicht ganz leicht. Männliche Kursleiter erreichen Väter leichter, auch spezielle Väterkurse kommen gut an.
5. Teenager-Eltern: Die Herausforderung an jugendliche Mütter und Väter ist sehr speziell (organisatorisch, sozio-emotional), und sie bewegen sich in völlig anderen Lebenswelten als erwachsene Eltern. Die Akzeptanz in dieser Altersgruppe, Rat und Unterstützung von außen anzunehmen, ist erfahrungsgemäß sehr gering. Sehr junge Mütter und Väter brauchen gut auf sie abgestimmte Angebote und Zugänge.

¹⁷ Vorausgesetzt, dass eine ausreichend große Teilnehmer/innen-Gruppe zustande kommt.

Was bewirken die STEP Elternkurse?

Erfolge der STEP Teilnahme für Mütter, Väter und Kinder

Die positiven Effekte des STEP Elterntrainings sind als gestärkte Ressourcen aufgeführt (Tabelle 4). Darüber hinaus schafft die Kursteilnahme einem bedeutsamen *Belastungsfaktor* Abhilfe, nämlich der Sorge darum, als Mutter bzw. Vater „nicht gut genug“ zu sein, „es nicht richtig zu machen“¹⁸. Im Austausch mit der Gruppe sehen die Kursteilnehmerinnen, dass es bei anderen genau so geht (sozialer Vergleich). Der immer wieder berichtete Entlastungseffekt geht eher auf das Abfallen normativer Erwartungen an sich selbst zurück als auf einen emotionalen Unterstützungseffekt. Die Gruppe erlaubt einen neuen Blick auf die Realität des Lebens mit Kindern, welche den normativen Vorstellungen gründlich widerspricht. Der dadurch erzeugte Druck landet übrigens meist bei den Kindern.

Individuelle Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - „Empowerment“: Positiveres Selbstbild als Mutter/Vater, mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein durch Ermutigung und Kompetenzaufbau - Beziehungskompetenz: Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und erkennen, mitteilen, Selbstreflektion, Erwerb von "Netzwerkkompetenz" - Erziehungskompetenz: Reflektion des Erziehungshandelns, bessere Einfühlung in das Kind, Erlernen altersgerechter Erziehungsstrategien; emotionale Unterstützung des Kindes; weniger Gewalt
Soziale Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Familienleben entspannt sich (weniger Konflikte durch klare Kommunikation) - Pflege und Stabilisierung vorhandener Kontakte u. Freundschaften, evtl. Partnerschaft - Austausch mit anderen Eltern, emotionale Unterstützung, u.U. Bereicherung des sozialen Netzwerkes (emotional unterstützende Kontakte)
Zugang	<ul style="list-style-type: none"> - sinkende Schwelle zur Inanspruchnahme von Hilfeangeboten (selbst/Kind) - sinkende Schwelle, im Interesse des Kindes Kontakt mit dem Setting (z.B. der Schule) aufzunehmen.

Tab. 4: Teilnahme-Erfolge für Eltern und ihre Kinder im Überblick

Wenn Eltern ihr Repertoire erfolgreicher Erziehungsstrategien erweitern, heißt das immer auch, dass sie Alternativen zu rigidem und verletzendem Verhalten zu finden. Wir haben festgestellt, dass die Eltern nach der Kursteilnahme im Kontakt mit ihren Kindern weniger überreagieren (z.B. durch schreien, drohen, strafen, schlagen) als zuvor.

Positive Entwicklungen des Settings durch die Programm-Anbindung

Ob und in welchem Ausmaß ein Setting den „neuen Baustein“ als Impuls aufnimmt und weiter entwickelt, hängt von äußeren und inneren Gestaltungsfaktoren wie vorhandenen Personalressourcen und der Veränderungsbereitschaft einer Institution ab. Ein Elternkursangebot

¹⁸ ...weil es „Probleme“ mit den Kindern gibt oder Kinder „Fehlverhalten“ zeigen (bzw. das, was dafür gehalten wird). Dies ist aber die Regel, es gehört zu ihrer Entwicklung.

erhöht den Stellenwert präventiver Elternarbeit und kann Mitarbeiter/innen im Setting für das Thema „Erziehung und Elternarbeit“ sensibilisieren. Eine Kursleiterin bringt neue Kompetenz ein, die auch unabhängig vom Kursangebot genutzt werden sollte („Multiplikation“). Im Setting könnten sich z.B. interprofessionelle Teams zur präventiven Elternarbeit ausbilden. Elternkurse fördern den Austausch zwischen Eltern und von Eltern ins Setting – Problemlagen und Nöte benachteiligter Familien werden transparenter. Kursleiter/innen und Mitarbeiter/innen tragen hohe Verantwortung, dass dies nicht zur *Stigmatisierung* benachteiligter Elterngruppen beiträgt, sondern zur *Sensibilisierung*. Dann bietet sich die große Chance, Sichtweisen und Ideen der Eltern in die Programmgestaltung einzubeziehen und deren Teilhabe im Setting zu stärken („Partizipation“).

Was fördert die erfolgreiche Einbindung der STEP-Kurse?

Bedingungen und Hindernisse für die Einbindung und hilfreiche Inanspruchnahme von Elternkursen haben wir auf der Ebene des Elternkurs-Angebotes, des Programm bindenden Settings und aus der Perspektive der Eltern untersucht.

Haltung und Kompetenz der Kursleiterin/des Kursleiters:
<ul style="list-style-type: none"> - respektvolle, wertschätzende und ermutigende Ansprache ohne Vorwürfe und Defizitansagen - ausreichend Gelegenheit, um vertrauensvollen Kontakt aufzubauen - innere Barrieren (z.B. Beurteilungsängste, Lernhemmungen) erkennen, akzeptieren; Eltern so unterstützen, dass sie diese selbst durchbrechen können - Motivation wecken oder aufrecht zu erhalten, auch wenn Eltern sich sehr anstrengen müssen, stark verunsichert oder sehr verschlossen sind - hohe Vermittlungs-Flexibilität, ohne den Anspruch an wesentliche Veränderungsziele zu verlieren (gilt insbes. für bildungsungewohnte Eltern und sehr heterogene Elterngruppen)
Zielgruppengerechte Programmanpassung
<ul style="list-style-type: none"> - Betonung der <i>selbststärkenden</i> Programminhalte: „Empowerment“! - weniger textgestützte Lernformen, weniger „High Tech“; mehr Erfahrungslernen (z.B. Rollenspiele), Filme - lebensweltlich orientierte Alltagsbeispiele - Eltern ihre „eigene Sprache“ lassen oder finden lassen
Gestaltung des Programmkontextes
<ul style="list-style-type: none"> - freundlicher angenehmer Lernort, der nicht zuviel „Schulungs-Atmosphäre“ verströmt, aber dennoch signalisiert, dass trotzdem zusammen gearbeitet wird - ausreichend Zeit/Raum für informellen Kontakt (Ankunft, Pausen) und Partizipation - nach Möglichkeit ein Kinderbetreuungsangebot integrieren - flexible Terminplanung, oft bewähren sich Vormittagstermine

Tab. 5: Das Elternkurs-Angebot

Die Bedingungen im Setting (in den verankernden Strukturen)

Die folgenden Faktoren fördern den langfristigen Erfolg präventiver Elternarbeit im Setting. Sie wirken sich direkt oder indirekt immer auch auf die Qualität und Inanspruchnahme präventiver Elternangebote aus. Wir haben alle Faktoren in der Praxis gefunden, allerdings nie

gleichzeitig. Sie sind nicht für jedes Setting sinnvoll oder realisierbar – die Umsetzung scheitert oft mangels personeller Ressourcen.

Das Angebot im Setting
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung und Kooperation auf der Leitungsebene (z.B. Schulleitung) - ausreichend zeitl., finanzielle und personelle Ressourcen, um das Elternangebot zu gestalten - Kursleiter/innen arbeiten im Team (gegenseitige Unterstützung, Feedback) - Transparenz des Angebotes für Mitarbeiter/innen im Setting; Information, strukturierter Austausch - gute Vernetzung innerhalb des Settings; idealerweise interprofessionelle Teams - Multiplikation der neu gebundenen Kompetenz
Die Eltern im Setting
<ul style="list-style-type: none"> - das Setting bietet Eltern Möglichkeiten zum "positiven Kontakt" und zur Partizipation - Eltern werden ohne "erhobenen Zeigefinger" informiert oder unterstützt - Eltern werden aktiv einbezogen, um Elternarbeit/-angebote bedarfsgerecht zu gestalten - Eltern haben für ihre Belange eine spezielle Person/ein Team als Anlaufstelle, zu der sie langfristig Vertrauen aufbauen können (evtl. extern oder mit Distanz zum Setting)

Tab. 6: Die Bedingungen für das Elternkurs-Angebot

Die Perspektive der Eltern: Woran entscheidet sich die Inanspruchnahme?

Die Motive der „neuen Elterngruppen“ in den Settings ähneln stark denen der STEP-Nutzer/innen aus den bildungsstarken Mittelschichten. Das Bedürfnis nach Entlastung und mehr Sicherheit im Erziehungsalltag, weniger Stress und Streit in der Familie, das Interesse am Kind, und nicht zuletzt ein gewisser Leidensdruck bewegen Mütter und Väter zur Teilnahme. Sehr viel stärker trägt allerdings in den dort erreichten Elterngruppen die *Sorge um die Zukunft des Kindes* dazu bei. Dies kann im Einzelnen einer schlechten sozialen Lage, der psychischen Beeinträchtigung eines Kindes, oder einer belasteten Familiensituation der Teilnehmer/innen geschuldet sein. Die Gründe, präventive Elternkurse *nicht* zu nutzen, sind vielfältig und ebenso *nicht* auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen beschränkt. Viele Eltern sehen schlichtweg keinen Anlass, einen Kurs zu besuchen: "Im Moment keine Probleme!"²⁰, und darum kein subjektiver Bedarf. Andere Hinderungsgründe stehen spezieller für die schwer erreichbaren Elterngruppen. Manche können eine Kursteilnahme *zeitlich-organisatorisch* nicht einrichten, z.B. weil sie keine Betreuungsalternative für die Kinder haben. *Armut* ist ein Thema, auch günstige Kursbeiträge von 10 € können zuviel sein. Vertiefende Interviews decken *innere Schwellen* auf wie Beurteilungsängste, Scham und fehlendes (Selbst-)Vertrauen. Angst vor Einmischung in die Belange der Familie, vor Kontrolle oder einem „Inkompetenz-Stempel“ gehören dazu. Begriffe wie „Erziehung“, „Kurs“, „Training“ können negativ besetzt sein, wenn sie misserfolgsbesetzte Themen signalisieren (z.B. Angst vor Leistung-Beurteilung). Manche Eltern sprechen sich selbst

²⁰ Eine typische Antwort im Eltern-Fragebogen!

keinen Einfluss als Erziehende zu oder besitzen generell kaum Selbstwirksamkeitserwartung. Damit fehlt auch die Erfolgserwartung an einen Elternkurs. Einige Eltern identifizieren sich nicht (mehr) mit der Erzieherrolle. Sie haben die Verantwortung resigniert oder überfordert „abgegeben“. Manche können nicht realisieren, dass die Kinder sie auch mit 10, 11 oder 12 Jahren noch brauchen.

Barrieren abbauen und bedürfnisgerecht schulen: Good-Practice mit STEP Tandem

Das Elternkurs-Konzept „STEP Tandem“²¹ überwindet viele typische Hindernisse zur Inanspruchnahme. Der besondere Elternkurs richtet sich an Mütter und Väter, die durch eine/n sozial-pädagogischen Familienhelfer/in unterstützt werden. Die Eltern und ihre Familienhelfer/innen besuchen den Kurs gemeinsam („Tandem“). Er ist in Format und Didaktik auf die speziellen Bedürfnisse dieser Zielgruppe abgestimmt und veranschaulicht, was ein Elternkurs-Konzept mitbringen sollte, um Mütter und Väter im Kontext „Jugend- und Familienhilfe“ zu erreichen und wirkungsvoll zu unterstützen.

1. Niedrigschwelliger Zugang: Die vertraute Familienhelferin informiert persönlich über das Angebot und ermutigt zur Teilnahme (Geh-Struktur, Vertrauenstransfer).
2. Motivation und Verbindlichkeit: Eltern nehmen gemeinsam mit ihrer Familienhelferin teil. Diese helfen Durststrecken zu überstehen, und ggf. innere Barrieren zu überwinden.
3. Auffangen individueller Problemlagen: Die Kursteilnahme wird von mehreren Einzelgesprächen flankiert. Dies gibt Eltern Raum, persönliche Dinge zu besprechen, eigene Ziele zu setzen, und sich zusätzlich zu stärken.
4. Reflexion und Transfer des Erlernten: Im Rahmen der Betreuungszeiten bieten die FamilienhelferInnen den Müttern (Vätern) die Möglichkeit, die Erfahrung mit den neuen Erziehungsfertigkeiten zu reflektieren und weiter zu entwickeln.
5. Oberstes Ziel „Empowerment“, Befähigung zum selbstbestimmten Handeln: STEP Tandem hebt Zielsetzungen von STEP wie Selbststärkung und Selbstbestimmung inhaltlich hervor. Der Kurs zielt auf die praktische Befähigung (Erziehungskompetenz, Selbstwirksamkeit). Die Tandem-Arbeit ist so ausgerichtet, dass Eltern ihre Selbstständigkeit und Gleichwertigkeit in der Beziehung zur Familienhelferin unmittelbar erfahren können.

Zusammenfassung, Fazit, Ausblick

Verbesserte Teilhabechancen durch Einbindung in die Settings. Bislang nicht erreichte Mütter und Väter sollen die gleiche Chance haben, einen Elternkurs in Anspruch zu nehmen, wie

²¹ STEP Tandem wurde von der STEP Elterntrainerin Dagmar Mihr entwickelt. Sie hat darin auch ihre Kompetenz als Diplom-Pädagogin und Familientherapeutin eingebracht.

Eltern aus den soziökonomisch starken Bevölkerungsschichten. So betrachtet sind die setting-verankerten STEP-Elternkurse ein erster Erfolg, denn für viele der zuvor kaum erreichten Gruppen hat sich die Möglichkeit zur Inanspruchnahme deutlich verbessert. Arme Familien profitieren z.B. von stark vergünstigten oder kostenfreien Angeboten, die mit Unterstützung der Kommunen, Jugendämter oder Familienhilfe-Träger zustande gekommen sind. Allein erziehende Mütter und Eltern aus den unteren Bildungsschichten wissen die neu entstandenen Elternkurse zu schätzen.

STEP: Flexibilität und Wert in der Praxis. Wer die präventive Elternarbeit in seiner Kita, Schule oder seinem Familienhilfe-System stärken will, braucht gute Elternbildungs-Konzepte, auf denen sich eine strukturierte Elternarbeit aufbauen lässt. Programmflexibilität ist entscheidend, weil diese auf spezielle Zielgruppen abzustimmen sind. Das universelle STEP Elterntraining ist nicht auf Menschen in benachteiligten Soziallagen und (schul-) bildungsferne Elterngruppen zugeschnitten. Jedoch erweist sich STEP als flexibel genug, um es didaktisch auch auf diese einzustellen – hier ist die Kreativität der Kursleitung vor Ort gefragt. Wichtiger noch erscheint die Haltung, mit der Müttern und Vätern begegnet wird. Hier bewährt sich STEP, weil es Ermutigung, Respekt und gegenseitige Wertschätzung zum Programm macht, und damit bei den Eltern anfängt. Ein Ausdruck von Achtung ist es, gerade sogenannten "bildungsfernen" Menschen zuzutrauen, die STEP Inhalte zu lernen, und ihnen die Chance zu geben, sich herausfordern zu lassen.

Chancen in den Settings werden häufig nicht vollständig ausgeschöpft. Zum Teil wird der Nutzen des neu eingeflochtenen Elternkursformates im Setting nicht transparent, weil ein Dialog dazu nicht gefördert wird. So agieren manche Kursleiter/innen in einer Nische des Settings, ohne dass z.B. die neu gebundene Kompetenz multiplikativ genutzt wird. Mangelndes Interesse auf der Leitungsebene oder Konkurrenzsituationen können einem fruchtbaren Austausch zur präventiven Elternarbeit im Weg stehen – dabei kommen in den Settings viele kompetente Personen zusammen, die voneinander profitieren und gemeinsam für die Eltern viel erreichen könnten. Wichtig ist es, dass die Akteure im verankernden Setting die Zielsetzung abstecken (was genau soll hier durch den Elternkurs erreicht werden?), und sich möglichst vor der Programm-Einbindung Klarheit verschaffen, was die Teilnahme bewirken kann, was hingegen nicht. *Präventionsziele* werden, auch bei der Elternschulung, oft zu hoch oder falsch gesteckt und präventive Wirkungen viel zu schnell erwartet.

4. Elternarbeit in Kitas: kulturelle Differenzen und soziale Benachteiligung

In diesem Kapitel sollen auf der einen Seite die Ergebnisse der Evaluation des Programms „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“ der AOK Rheinland/Hamburg im Gebiet Rheinland erläutert und auf der anderen Seite die Elternarbeit im Setting Kita genauer unter die Lupe genommen werden. Um die Forschungsfrage der Erreichbarkeit sozial benachteiligter Elterngruppen mit Elternbildungsprogrammen beantworten zu können, kamen auch in diesem Teilprojekt unterschiedliche Methoden zur Anwendung. Neben zwei quantitativen Befragungen von Eltern wurden qualitative Experteninterviews mit Erzieherinnen und Kitaleitungen sowie vertiefende leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Eltern aus dem quantitativen Sample durchgeführt. Ergänzend fanden Feldbeobachtungen in ausgewählten Kindertagesstätten statt. In der Befragung wurden Eltern u. a. nach ihren Konzepten von Gesundheit und Krankheit, ihren Erwartungen und Einstellungen gegenüber der Institution Kita, über die Inanspruchnahme der Vorsorgeuntersuchungen, sowie ihre Erfahrungen mit und Einstellungen zu den Vorsorgeuntersuchungen für Kinder sowie Fragen zu dem Projekt U-Boot (nur Interventionsgruppe) befragt. Nach Rücklauf, Eingabe und Bereinigung der Daten stand uns ein Datensatz mit 635 Fällen zur Verfügung. Die Daten können durchaus als strukturtypisch für die ausgewählten Städte angesehen werden.

Bei den Analysen wurde in diesem Teilprojekt ganz besonders auf die Differenzierung soziale Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund geachtet. In einem ersten Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse der Evaluation für das Programm „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“ vorgestellt. Das Programm ist kein Elternedukationsprogramm im engeren Sinn, sondern versteht sich als ein Aufklärungsprogramm, das Eltern und Erzieherinnen für die Inhalte der Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9 sensibilisieren möchte. Im Gegensatz zu den anderen beiden Programmen „STEP“ und „Erwachsen werden“ gibt das Projekt „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“ also weniger allgemeine Ratschläge zur Erziehung bzw. hat die Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern zum Ziel, sondern verfolgt vielmehr das konkrete Ziel der Sensibilisierung für die präventive Bedeutung der Vorsorgeuntersuchungen für die Entwicklung von Kleinkindern. Dabei richtet sich das „U-Boot“ nicht direkt an Eltern, sondern an Erzieherinnen in dem Setting Kindertagesstätte, die dann wiederum als Multiplikatorinnen fungieren. Aus diesem Grund ist die Rolle der Erzieherinnen in diesem Projekt als Programmvermittlerinnen von ganz besonderer Bedeutung. Die Eltern werden dann von den Erzieherinnen angesprochen bzw. die Materialien werden durch sie an die Eltern weiter gegeben.

Eine solche Einbindung des Programms in ein Setting setzt jedoch voraus, dass Eltern in den jeweiligen Settings präsent sind bzw. die Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem pädagogischen Personal im Setting gut funktioniert. Es ist jedoch bekannt, dass gerade sozial benachteiligte Eltern oder Eltern mit Migrationshintergrund sich seltener am Kita-Alltag beteiligen. Daher wird in einem zweiten Teil genauer die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit und kultureller Differenzen unter die Lupe genommen. Dabei wird auf der einen Seite auf die Bedarfe und Erwartungen von Eltern in Richtung Zusammenarbeit mit der Institution Kita eingegangen. Auf der anderen Seite wird das Passungsverhältnis zwischen diesen (nach sozialstrukturellen und kulturellen Merkmalen) unterschiedlichen Bedarfe und Erwartungen der Eltern mit den „Angeboten“ der Institution Kita analysiert.

Die Evaluation des Projekts „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“

Das Projekt „Mit dem U-Boot auf Gesundheitskurs“ wird als Aufklärungsprogramm in Kindergärten und Kindertagesstätten im Gebiet Rheinland angeboten. In dem Projekt geht es darum, Eltern, Erzieherinnen und Kinder für die Inhalte und die Wichtigkeit der Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9 zu sensibilisieren²². Das Projekt versucht in erster Linie Erzieherinnen und Erzieher bei der Ansprache von Eltern im Bezug auf die Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9 zu unterstützen. Dazu werden z. B. Elternbriefe zur Verfügung gestellt. Ferner können Referenten der AOK zu Elternabenden eingeladen werden. Schließlich besteht die Möglichkeit, dass Kindergartengruppen an einem Ausflug in dem „Erlebnisraum U-Boot“ in der Zentrale in Düsseldorf teilnehmen²³. Diese werden von den Kindergärten ca. drei Wochen vor dem Besuch mit den von der AOK bereitgestellten Materialien inhaltlich vorbereitet und nach dem Besuch nachbereitet.

Bei der Evaluation des Programms steht im Vordergrund, auf welchen Ebenen das Präventionsdilemma für das U-Boot diagnostiziert werden kann und wo das Programm in der Lage ist, als universell ausgerichtetes Programm ebenfalls sonst schwer erreichbare Gruppen zu erreichen.

²² Näheres zum „U-Boot“ s. Homepage: <http://www.aok.de/kids/rh/u-boot/index.php?sid=89f6c071ed27aecce33510645fcf9e55>.

²³ Für eine kurze filmische Darstellung s.: <http://www.aok.de/kids/rh/u-boot/ubootfilm.php>.

Reichweite

a) Erreichbarkeit vulnerabler Gruppen durch das Programm

Untersucht wurde beispielhaft für die Stadt Düsseldorf, ob die Teilnahme der Kitas am U-Boot Programm mit der sozialen Lage der Kita in der Stadt zusammenhängt.²⁴ Positiv zu verzeichnen ist, dass auf dieser Ebene kein Präventionsdilemma für das Programm vorliegt. Die Kindertagesstätten nehmen an dem Programm teil, und zwar unabhängig davon, ob sie sich in Stadtteilen mit hohem oder niedrigem Bedarf nach sozialer Unterstützung befinden. Das bedeutet, dass auf dieser institutionellen Ebene das Programm das Präventionsdilemma im Hinblick auf die Erreichbarkeit sozial Benachteiligter überwindet. Auch nach den Trägern sind keine signifikanten Differenzen feststellbar; alle Träger nehmen gleich viel an dem Programm teil.

b) Reichweite der Materialien

Bei der Analyse der Reichweite ist zunächst die Rolle der Erzieherinnen als Programmvermittler und Multiplikatoren kaum zu überschätzen: Auch gut durchdachte und gut konzipierte Präventions- und Gesundheitsförderprogramme können ihren Wirkungsumfang nur dann voll entfalten, wenn Erzieherinnen diese akzeptieren und entsprechend wohlwollend weiter vermitteln.

Trotz vielfältiger Materialeilen, die den Kitas zur Verfügung gestellt werden, geben knapp 60% der Eltern an, dass sie von der Erzieherin von dem Programm erfahren haben, 17% der Eltern haben über den Flyer resp. über das „Bordbuch“ von dem Programm erfahren. Alle anderen Materialien werden nur einzeln erwähnt, darunter ebenfalls der Elternbrief. Neben der direkten Ansprache durch Erzieherinnen sind demnach Flyer also noch weiterhin als sinnvolles Material zur Informationsverbreitung von neuen Projekten anzusehen.

Ein Faktor, der ebenfalls die Erreichbarkeit von Eltern mit bestimmten Inhalten ebenfalls erleichtert, ist der Weg über die Kinder. Nach Angaben unserer Experteninterviews berichten Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren sehr ausführlich ihre Erlebnisse in der Kita ihren Eltern. An dieser Stelle kann die Sensibilisierung von Kindern für die Inhalte der U8 und U9 also auch auf diesem Wege die Eltern erreichen.

Akzeptanz durch die Eltern und das pädagogische Personal

Das U-Boot wird von den Eltern insgesamt sehr gut beurteilt. Auch wenn nur wenige Eltern angeben, dass das Programm sie dazu bewogen hat, die U-Untersuchungen in Anspruch zu

²⁴ Für die Stadt Düsseldorf standen uns Informationen zur Verfügung, in der eine sozialräumliche Gliederung der Stadt nach dem Bedarf sozialer Unterstützung eingezeichnet war. Darin waren auch alle Kindertagesstätten in den jeweiligen Stadtteilen benannt.

nehmen, geben doch viele Eltern an, dass sie mehr über die Inhalte und Wichtigkeit der U-Untersuchungen durch das U-Boot erfahren haben. In den Kitas in der untersuchten Region erfreut sich das Programm großer Beliebtheit bei den Erzieherinnen.

Wirksamkeit

Es konnte keine signifikant erhöhte Inanspruchnahme der U8 und U9 in den Interventionskitas im Gegensatz zu den Kontrollkitas festgestellt werden. Auch wenn unsere Daten keine unmittelbare Wirksamkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe belegen, ist die Sinnhaftigkeit eines Aufklärungsprogramms wie das „U-Boot“, das für die präventive Bedeutung von Vorsorgeuntersuchungen sensibilisiert, nicht zu unterschätzen.

Das Programm „U-Boot“ ist als niedrighschwelliges good-practice-Modell einzustufen. Es ist bei Eltern, Kindern und Erzieherinnen beliebt. Als besondere Leistung des Programms konnte herausgestellt werden, dass es den Kindern spielerisch die Angst vor dem Arztbesuch nimmt, die Sensibilität für ihre Sinnesorgane stärkt und noch dazu in der Lage ist, Eltern auch auf diesem sehr indirekten Weg sehr gut zu erreichen. Mit Blick auf die Setting-Anbindung werden Formen des institutionellen Präventionsdilemmas außer Kraft gesetzt.

Elternarbeit zwischen kulturellen Differenzen und sozialer Benachteiligung

Immanente Settingeffekte – das heißt die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Institutionen und Einrichtungen – haben auch bei einem guten Präventionsprogramm eine eigene zentrale Bedeutung für den Erfolg von Programmen. Vor diesem Hintergrund haben wir einerseits die Rahmenbedingungen in den Kitas, auf deren Basis die Kommunikation mit den Eltern statt findet, und andererseits die Erwartungen und Bedürfnisse der Eltern an die Institution Kita analysiert. Dabei war die Ausgangsthese, dass der Grund für die zum Teil mangelnde oder fehlende Beteiligung von bestimmten Elterngruppen nicht so sehr Zeitmangel, Desinteresse o. ä. ist, sondern durch lebensweltliche Differenzen verursacht werden, die sozial vulnerable Gruppen an der Teilnahme im Kitaalltag hindern. Um diese lebensweltlichen Differenzen unterschiedlicher Elterngruppen genauer zu bestimmen, haben wir u.a. untersucht, wie sich Eltern Unterstützung in Erziehungsfragen organisieren und welche Erwartungen Eltern mit der Kita verbinden.

Unterstützung in der Erziehung

In der Befragung im Setting Kindertagesstätte haben wir erfragt, an wen sich Eltern bei Fragen der Erziehung in erster Linie wenden. Fast drei Viertel aller Eltern geben an, dass sie sich

in solchen Fragen Rat oft bzw. manchmal bei Freunden mit Kindern holen. Etwa die Hälfte holt sich Rat bei den Eltern und fast die Hälfte nutzen Bücher und Zeitschriften. Der Anteil derjenigen Eltern, die professionelle Hilfe oft oder manchmal in Anspruch nehmen, fällt dagegen kaum ins Gewicht. Überraschend ist, dass der Anteil derjenigen Eltern, die das Medium Fernsehen als Erziehungsratgeber nutzen, vor dem Hintergrund der Popularität von Erziehungssendungen wie „Super-Nanny“ ebenfalls sehr gering ausfällt (der genaue Wert liegt bei 13%). Auch die Unterstützung durch Nachbarn spielt kaum eine Rolle (8%).

Nach sozialer Schicht differenziert zeigt sich, dass Eltern aus unteren sozialen Schichten etwas weniger als Mittelschicht- und Oberschichteltern Freunde um Rat fragen, aber genau so häufig Eltern. Nach Migrationsstatus differenziert sind in diesem Bereich keine signifikanten Differenzen feststellbar.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die konkrete Unterstützung in der Erziehung trotz des so stark gestiegenen professionellen und semiprofessionellen Angebots sich noch immer zum größten Teil im familialen und lebensweltlichen Nahraum vollzieht. Primäre Ansprechpartner sind vor allem Freunde mit eigenen Kindern und die eigenen Eltern. Das bedeutet, dass der Hauptteil erzieherischer Unterstützung in einem informellen, nicht-institutionellen Bereich statt findet.

Erwartungen von Eltern an die Kita²⁵

Wir haben die Eltern nach dem bereichsspezifischen sozialisatorischen Einfluss der beiden Settings Kita und Familie gefragt.²⁶ Die Eltern hatten die Möglichkeit anzukreuzen, ob die Familie *oder* der Kindergarten ihrer Ansicht nach in verschiedenen Bereichen wie z. B. Bildung, Sozialverhalten oder Selbstbewusstsein den größeren Einfluss auf die Kinder hat.²⁷ Die Einschätzung des Einflusses kann als indirekter Indikator auch für die Erwartungen und Bedürfnisse der Eltern interpretiert werden. Denn mit der bereichsspezifischen Einschätzung des Einflusses des Kindergartens auf die Kinder gehen Einstellungen über die Aufgabenbereiche und Zuständigkeitsbereiche der beiden Settings Kita und Familie für die Erziehung und Sozialisation der Kinder einher. Mittels dieser indirekten Messung können wir genauer einschätzen, entlang welcher inhaltlichen Linien sich Eltern als unterschiedlichen Schichten bzw. Eltern

²⁵ Für eine ausführlichere Darstellung dieser Ergebnisse s. Sahrai 2009.

²⁶ Das Instrument wurde ebenfalls in anderen Projektteilen von BEEP für eine Elternbefragung an Schulen (Sekundarstufe 1) eingesetzt und für die hier zugrundeliegende Studie an die Institution Kita angepasst.

²⁷ Die Frageeinleitung lautete: „Kindergarten und Familie sind die Orte, an denen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren am Stärksten beeinflusst und geprägt werden. Bitte kreuzen Sie an, welcher Ort Ihrer Ansicht nach in den folgenden Bereichen den größeren Einfluss hat“.

mit Migrationshintergrund von einander unterscheiden. Damit lassen sich die lebensweltlichen Differenzen präziser aufschlüsseln.

a) Bildung

Eltern aus unterschiedlichen Gruppen haben in Hinblick darauf, dass Kitas konkrete Bildungsaufgaben übernehmen sollen, unterschiedliche Erwartungen. Es zeigt sich hierbei, dass der Zusammenhang nach beiden sozialen Merkmalen – also Schicht und Migration – linear ist. Das bedeutet, dass *erstens* je niedriger die soziale Schicht ist, desto eher sehen Eltern in der Institution Kita den größeren Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder. *Zweitens* hat der Migrationshintergrund einen eigenen *zusätzlichen* Effekt. Das heißt, dass das Antwortverhalten von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund aus derselben sozialen Schicht ähnlicher ist als das Antwortverhalten von Menschen ohne Migrationshintergrund aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Für den Bereich Bildung lässt sich sagen, dass gerade für Menschen aus unteren sozialen Schichten mit und ohne Migrationshintergrund der Kindergarten mit großen Hoffnungen für ihre Kinder verbunden ist. Hierin drücken sich auch große Aspirationen dieser Eltern auf den Bildungsaufstieg ihrer Kinder aus (vgl. hierzu auch Bittlingmayer & Bauer 2007). Diese Erwartung ist auch nachvollziehbar, weil den Eltern hier vermutlich bewusst ist, dass ihnen die „richtigen“ Bildungsressourcen fehlen, um ihre Kinder bei der Akkumulation kulturellen Kapitals nachhaltig zu unterstützen (Bourdieu & Passeron 1971).

Ambivalenzen des KiBiz-Gesetzes

Knapp die Hälfte der autochthonen Eltern aus den unteren sozialen Schichten schätzt den Einfluss der Kita im Bereich sprachlicher Fähigkeiten höher ein als den eigenen familialen. In den letzten Jahren wird im Kontext der Diskussionen um die Bildungsbenachteiligung von Migranten die Sprache als zentrale Ursache für die schlechten Leistungen in der Schule benannt. Infolgedessen avancierte an den Schulen, aber ganz besonders auch in Kindergärten die sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu einer der zentralsten Aufgaben der Bildungspolitik. Nach dem neuen KiBiz-Gesetz (NRW) wurden Kitas für diesen besonderen Bedarf sogar zusätzliche Mittel eingeräumt, je nach Anzahl der förderbedürftigen Kinder mit Migrationshintergrund. Die Antworten der Eltern aus unteren sozialen Schichten ohne Migrationshintergrund deuten darauf hin, dass auch bei diesen Eltern Erwartungen in Richtung Sprachförderung existieren könnten. Hier können Erkenntnisse aus der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und der Soziolinguistik (Oevermann 1973; Bernstein 1972; Labov 1969) weiterhelfen, die gezeigt haben, dass es auch innerhalb einer Sprache schichtspezifische Sprachvariationen gibt, die in Institutionen wie Kita oder Schule unterschiedlich

Anerkennung finden. Eltern aus unteren sozialen Schichten der autochthonen Bevölkerung erhoffen sich hier scheinbar von der Kita die Förderung der anerkannten Hochsprache, projizieren also eine Kompensationsfunktion in die Kita. Werden Ressourcen nur nach dem Kriterium Migrationshintergrund zusätzlich zur Verfügung gestellt, würden hier die Bedürfnisse der sozial benachteiligten Eltern der autochthonen Bevölkerung gar nicht berücksichtigt. Diese bleiben dann entweder gänzlich von der Sprachförderung ausgeschlossen oder Kitas müssen hier zusätzliche Arbeit in einem Bereich leisten, für die sie keine Ressourcen erhalten.

b) Gesundheit

Für den Bereich Gesundheit ist die Ausdifferenzierung und der Zusammenhang nach Schicht und Migration nicht so linear, wie im Bereich Bildung, es ergeben sich aber dieselben Tendenzen. Eltern aus unteren sozialen Schichten sprechen der Kita einen größeren Einfluss im Hinblick auf gesundheitsfördernde Verhaltensweisen und gesunde Ernährung zu als Eltern aus oberen sozialen Schichten. Allerdings hat Migration im Gegensatz zum Bereich Bildung keine katalysierende Funktion im Bereich Gesundheit. Interessant ist, dass sich hier die Eltern aus unteren sozialen Schichten – unabhängig vom Migrationshintergrund – signifikant von den anderen sozialen Gruppen unterscheiden und dem Kindergarten einen verhältnismäßig größeren Einfluss zu schreiben. Trotz dieser signifikanten Unterschiede muss aber beachtet werden, dass noch immer die meisten Eltern aus allen sozialen Schichten bei Gesundheit, und vor allem bei gesunder Ernährung ihren eigenen sozialisatorischen Einfluss als stärker einschätzen. Ein großer Teil der Bemühungen der Gesundheitsförderung und Prävention in Kitas besteht in Form von Projekten zur gesunden Ernährung. Auch wenn hier wenig Erwartungen an die Kita seitens der Eltern vorhanden sind, können jedoch Projekte zur gesunden Ernährung sehr gut die familialen Bemühungen ergänzen und sind somit auch im Sinn der Verzahnung von verschiedenen Settings auf jeden Fall sinnvoll. Die Ergebnisse machen aber unserer Ansicht nach nichtsdestotrotz deutlich, dass das Gros der Eltern – und zwar auch der benachteiligten Eltern – im Bereich gesunder Ernährungsweisen nicht den primären Zuständigkeitsbereich der Institution Kita anerkennt.

c) Soziale Kompetenzen

Der überwiegende Teil der Eltern verortet, im Gegensatz zu den Bereichskomplexen Bildung und Gesundheit, im Bereich soziale Kompetenzen den größeren sozialisatorischen Einfluss auf ihre Kinder in der Kita. Dabei lassen sich keine so großen Differenzen im Antwortverhalten nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund beobachten. Den meisten Eltern

zufolge – und zwar aus allen sozialen Schichten mit und ohne Migrationshintergrund – hat die Kita bei der Erlangung von sozialen Kompetenzen gegenüber der Familie den weit größeren Einfluss. Allerdings lassen sich Differenzen bei Migranteltern beobachten: Bei den sozialen Kompetenzen sehen Menschen mit Migrationshintergrund aus den unteren sozialen Schichten im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund einen stärkeren Einfluss der Familie. Markante Unterschiede gibt es vor allem bei den Nennungen „Sozialverhalten“ und „Respekt gegenüber anderen Kindern“. Diese Befunde überraschen, wird Migranteltern doch häufig vorgeworfen, dass sie ihren Kindern kein vernünftiges Sozialverhalten vermitteln und entsprechenden Hintergrundnormen und Werten eher skeptisch gegenüber stehen. Unsere Daten zeigen, dass bei Migrantenfamilien – gerade in der Unterschicht – im Verhältnis zu anderen sozialen Gruppen, die eigene Familie zumindest als zuständige Sozialisationsinstanz zum Beispiel beim Erlernen von Respekt gegenüber anderen Personen ganz besonders anerkannt wird.

Fazit

Eltern aus unterschiedlichen sozialen Gruppen verbinden mit der Institution Kita ganz unterschiedliche Erwartungen und Zuständigkeitsbereiche. Während Unterschichtseltern mit und ohne Migrationshintergrund die *Kita stärker als Bildungseinrichtung* wahrnehmen, ist nach Einschätzung der Eltern aus den Mittelschichten und vor allem aus den oberen Schichten stärker die *Familie für die Bildung ihrer Kinder* prägend. Das bedeutet, dass für Eltern aus unteren sozialen Schichten (und zwar auch für Eltern ohne Migrationshintergrund) mit der Kita die Hoffnung verbunden wird, die eigenen Bildungsaspirationen zu verwirklichen. Im Bereich sozialer Kompetenz hingegen laufen die Differenzen stärker entlang von Migration als von sozialer Schicht. So sind Eltern mit Migrationshintergrund aus unteren sozialen Schichten die einzige Gruppe, die zu einem größeren Anteil (über 50%) der Familie den größeren Einfluss im Bereich Sozialverhalten zuspricht.

Für den Bereich Gesundheit ist festzuhalten, dass bei gesundheitsfördernden Verhaltensweisen, aber noch stärker im Bezug auf gesunde Ernährung, Eltern aus allen sozialen Schichten mit und ohne Migrationshintergrund in der Familie den größeren sozialisatorischen Einfluss verorten. Während gerade sozial benachteiligte Eltern im Bereich Bildung stark auf die Institution Kita setzen, hat sie für die Elterngruppe im Bereich gesunde Verhaltensweisen und gesunde Ernährung keine kompensatorische Funktion. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sozial benachteiligte Eltern im Gegensatz zum Bildungsbereich die eigenen Kompetenzen als hinreichend einschätzen. Wenn das Präventionsdilemma für Inter-

ventionen, die sich etwa auf gesunde Ernährung konzentrieren, bestehen sollte, dann müsste hier zumindest einmal genauer geschaut werden, ob die entsprechenden Eltern tatsächlich einen subjektiven Bedarf eines im Setting Kita angebotenen Kurses zur gesunden Ernährung verspüren.

Anmerkung zum Umgang mit kultureller Heterogenität

Im Bereich sozialer Kompetenzen hat sich gezeigt, dass sich die Erwartungen der Eltern je nach sozialer Herkunft im Vergleich zum Bildungsbereich unterscheiden. Ausgerechnet Eltern mit Migrationshintergrund aus unteren sozialen Schichten sehen den größeren Einfluss auf das Sozialverhalten ihrer Kinder stärker bei sich in der Familie. Gerade Kindern aus diesen Schichten jedoch wird nicht selten seitens der Bildungseinrichtungen ein Mangel an Sozialkompetenzen attestiert.

Die Frage, ob hier kulturell *differente* Vorstellungen sozialer Kompetenzen von Institutionen als Defizite interpretiert werden (weil z.B. hier Unkenntnis über andere Kulturen herrscht) oder inwieweit die Defizitdiagnosen gehaltvoll sind, ist eine hoch komplexe normative, gerechtigkeitstheoretische Frage, die in den Sozialwissenschaften etwa unter den Themen Universalismus und Kommunitarismus oder Multikulturalismus und Assimilation sehr kontrovers verhandelt wird. Häufig müssen solche Fragen in Schulen und Kindergärten im Alltag spontan entschieden werden, weil das pädagogische Personal durch ihr sozialstrukturell und kulturell heterogenes Klientel mit ganz konkreten Situationen konfrontiert ist. Erzieherinnen haben es z.B. in Kitas mit Kindern und Eltern unterschiedlicher ethnischer, kultureller, sozialstruktureller und religiöser Herkunft zu tun, die – das sollten unsere empirischen Befunde verdeutlichen – unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, Ernährungsgewohnheiten, religiöse Vorschriften, unterschiedliche institutionelle Erwartungen und Einstellungen sowie unterschiedliche Vorstellungen eines guten Lebens aufweisen.

Die sozialstrukturelle und kulturelle Vielfalt in heutigen Kindertagesstätten und die damit verbundenen Erwartungen der Elternschaft stellt sowohl die Institution Kita als auch das pädagogische Personal vor große Herausforderungen. Die hier dargelegten Ergebnisse der Elternbefragung sollten veranschaulichen, dass sich das Klientel der Kindertagesstätten nach den Merkmalen Migrationshintergrund und soziale Schichtzugehörigkeit differenziert. Dieser Vielfalt entsprechen auch die sehr unterschiedlichen Einschätzungen gegenüber der Institution Kita. Soll in der Kita nun Gesundheitsförderung partizipativ und lebensweltorientiert gestaltet werden, dann müssen in den Kitas die unterschiedlichen Bedürfnisse der unterschiedlichen Elterngruppen in die Gestaltung von settinggebundenen Interventionen einbezogen werden.

Die hier dargelegten Ergebnisse zeigen, dass vor dem Hintergrund der vielfältigen Erwartungen von verschiedenen Elterngruppen an das Setting Kita, eine auf Gesundheitsförderung zielende Elternarbeit – hier also die Berücksichtigung der Vielfalt der Eltern im Kita-Alltag – hohe personelle Ressourcen erfordert.

5. Möglichkeiten und Grenzen heutiger und neuer Wege der Elternarbeit

Vergleichende Gesamtbetrachtung der Ergebnisse von BEEP

Im Projekt „Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen“ haben wir versucht die Zusammenarbeit mit Eltern in ganz verschiedenen Settings und am Beispiel dreier settinggebundener Programme genauer unter die Lupe zu nehmen. Den Hintergrund des Projektes bildete dabei die Diagnose des Präventionsdilemmas. Die Zielgruppe sind Eltern aus sozial benachteiligten Gruppen, die durch elternedukative Präventionsprogramme bislang schwer erreichbar sind.

In diesem letzten Abschnitt möchten wir in kurzer Form und projektübergreifend darlegen, welche Faktoren und welche Programmelemente die Erreichbarkeit von verschiedenen, schwer erreichbaren Gruppen durch Elternedukationsprogramme erleichtern, welches die größten Barrieren und größten Chancen sind, die die Elternarbeit in verschiedenen Settings hindern bzw. fördern.

Zugangswege und Materialien

Wie in Abschnitt 2 dargelegt, wählen die evaluierten Programme ganz unterschiedliche Zugangswege und Materialien, um auf Eltern zuzugehen, wobei alle drei Programme den Weg über soziale Settings gehen.

Die unterschiedlichen Zugangswege können im Hinblick auf die Erreichbarkeit von schwer erreichbaren Gruppen alle als erfolgreich angesehen werden. So können beispielweise schriftliche Materialien, welche die Eltern nach Hause bekommen, anonym von den Eltern genutzt werden und eine unter Umständen zu Verweigerung führende „belehrende“ Art wird somit vermieden. Andererseits haben schriftliche Materialien dort ihre Grenzen, wo Eltern die betreffende Sprache nicht beherrschen, der Schriftsprache nicht oder kaum mächtig sind, oder aber einfach wenig schriftsprachkundig sind. Der Zugang über Multiplikatorinnen, wie Erzieherinnen und Lehrerinnen, erweist sich als vielversprechend und als ein erfolgreicher Weg zur Erreichung gerade sozial benachteiligter Eltern, die z.B. schriftliche Materialien weniger wahrnehmen, angesehen werden. Der Erfolg des Programms hängt hierbei in besonderem Maße vom Engagement der Multiplikatoren und den kommunikativen Beziehungen ab, die diese mit den Eltern unterhalten. Ein möglichst informell gestaltetes Kursangebot und der Einsatz nicht textgestützter Lernformen, eingebunden in Settings, erweist sich für Elternbildung und Elternarbeit mit sozial benachteiligten Gruppen als besonders erfolgversprechend. In diesem Rahmen wird den Eltern Raum geboten, sich über ihre Erziehungs-

schwierigkeiten auszutauschen; sie merken, dass sie mit ihren Problemen nicht allein dastehen und erhalten auch hier Erziehungstipps, und zwar nicht durch Belehrung, sondern durch Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern. Der Erfolg dieser Formate hängt wiederum stark von dem Grad des gegenseitigen Vertrauens ab: einerseits von dem Vertrauen, das die Kursleiterinnen gegenüber den Eltern aufbauen und andererseits dem Vertrauen, das Eltern gegenüber den jeweiligen Institutionen wie Schule oder Jugendamt entwickeln können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erfolg präventiver Edukationsangebote nicht allein von der Qualität der Materialien oder geeigneter Zugangswege abhängt. Vielmehr wird der Einsatz von guten Materialien und geeigneter Zugangswege von weiteren Kontextbedingungen flankiert, auf die in den nächsten Absätzen kurz eingegangen wird.

Das Setting

Die Rahmenbedingungen können je nach Art der Institution und der jeweiligen Aufgaben und Ziele ganz unterschiedlich sein. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen wiederum beeinflussen auch die Implementierung von präventiven Edukationsprogrammen und die Elternarbeit. In Kindertagesstätten sind Eltern durch das Abholen und Hinbringen der Kinder automatisch viel präsenter, und können bei Bedarf immer mal zwischendurch von den Erzieherinnen in einem Tür- und Angelgespräch angesprochen werden oder Informationsmaterialien erhalten etc. Diese Präsenz ist bereits in der Grundschule selten, und in der Sekundarstufe I kaum noch gegeben. Lehrerinnen müssen auf andere Formen der Ansprache zurückgreifen. In der Familienhilfe und in sozialen Diensten hängt der Zugang zu den Eltern auch damit zusammen, ob Eltern selbst Hilfe aufsuchen, oder ob die Institutionen aufgrund von Vernachlässigungen etc. selbst tätig werden müssen. Durch immanente „Zugeh-Strukturen“ und Hausbesuche werden hoch belastete Eltern, die auf irgendeine Art und Weise auffällig geworden sind, zwar immer erreicht (u. U. unter Zwang). Die Wirksamkeit könnte jedoch gerade durch den zwanghaften Charakter leiden. Außerdem kann hier kaum noch von vorbeugenden Maßnahmen gesprochen werden, weil diese Formen der Elternbildung erst dann einsetzen, wenn bereits Probleme aufgetaucht sind.

Je nach Institution können fördernde oder hindernde Elemente mit Blick auf die Überwindung des Präventionsdilemmas festgestellt werden. So zeigt sich, dass die Einbindung von Präventionsprogrammen in Kindergärten und Kindertagesstätten die Erreichbarkeit von sozial benachteiligten Eltern erleichtert. Allerdings werden dadurch Kinder, die keine Kita besuchen, von diesen Programmen ausgeschlossen. Dies ist selbst eine neue Art des Präventionsdilemmas, denn in Deutschland sind es in einem höheren Maß sozial benachteiligte

Eltern und Migranteneltern, dessen Kinder keine Kita besuchen. Dies gilt ganz besonders für den Kitabesuch von Kindern unter drei Jahren (Kreyenfeld 2007). Für die Institution Schule lässt sich sagen, dass durch das dreigliedrige deutsche Schulsystem, selbst die Erreichbarkeit von sozial benachteiligten Eltern erschwert wird, z.B. wenn präventive Programme von Gymnasien häufiger in Anspruch genommen werden als von Hauptschulen (Bauer 2005).

Erziehungsunsicherheit

Eine allgemeine Erziehungsunsicherheit, die in den letzten Jahren massenmedial durch Sendungen wie die Supernanny oder verschiedene Erziehungssendungen propagiert wurde und die flächendeckend einen großen Teil der Elternschaft betrifft, konnte in keinem der Teilprojekte empirisch nachgewiesen werden. Der allergrößte Teil der Eltern fühlt sich in ihrer Erziehung sicher und selbstwirksam. Auch im Hinblick auf die Bindungsqualität zu den Kindern konnten weder für Kinder im Kindergartenalter noch im Schulalter allgemeine Unsicherheiten beobachtet werden. Ein Bereich, in dem Eltern allerdings häufiger eine subjektive Unsicherheit angeben, ist der Zweifel, ob sie ihre Kinder für die Zukunft und auf die Gesellschaft richtig vorbereiten. In dieser Hinsicht zeigt sich für sozial benachteiligte Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund eine größere Unsicherheit. In Zeiten von Wirtschaftskrise, Massenarbeitslosigkeit und Hartz IV ist das mehr als verständlich und für Elternbildung und Elternedukation im Setting mehr als zentral. Denn sollen sozial benachteiligte Eltern durch solche Programme erreicht werden, dann ist die Art der Unsicherheit als Indiz für den Bedarf nach erzieherischer Unterstützung von zentraler Bedeutung. Problematisch ist allerdings, dass mit dem Ziel, Eltern darin zu unterstützen ihre Kinder in sehr unsicheren Zeiten gut auf die Zukunft vorzubereiten, Elternbildung an ihre Grenzen stößt und selbst überfordert werden könnte.

Zielgruppenspezifität und Bedarfsgerechtigkeit

Die von uns evaluierten Programme sind keine zielgruppenspezifischen, sondern universell ausgerichtete Programme. Durch die Anbindung an Settings werden auch bislang schwer erreichbare Gruppen sehr gut erfasst. Die Programmelemente und Materialien werden von Eltern aus allen sozialen Schichten wahrgenommen. Jedoch zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass die Arbeit mit bildungsfernen Eltern häufig auf Kosten der Programmtreue geht. Lehrerinnen, Erzieherinnen und Kursleiterinnen müssen häufig einzelne Programmelemente flexibel handhaben und evtl. umändern, um sie den Lebenswelten sozial benachteiligter Eltern anzupassen.

Obwohl die einzelnen Programme trotz ihrer Universalität sehr gut alle Elterngruppen erreichen, ist in Bezug auf Elternbildung und Elternarbeit eine zielgruppenspezifische Herangehensweise häufig sinnvoll. So haben unsere Ergebnisse zum Beispiel gezeigt, dass Eltern aus unterschiedlichen sozialen Lagen, unterschiedliche Vorstellungen von den Institutionen Kita und Schule haben. Auf diese unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen könnte, durch entsprechend zielgruppenadäquate und bedarfsgerechte Elternarbeit, reagiert werden.

Die von uns untersuchten Institutionen sind mit einer sehr heterogenen Elternschaft konfrontiert. Die Eltern sind nicht nur bezüglich ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit, sondern vor allem aufgrund ihrer kulturellen und ethnischen Herkunft sehr heterogen. Elternarbeit, im Kontext eines so breiten Spektrums von kulturell und sozial heterogenen Eltern mit jeweils unterschiedlichen Bedarfen und unterschiedlichen Erwartungen an die Institutionen, bleibt selbst bei einer gelungenen Settinganbindung, eine schwierige Herausforderung. Die Identifizierung der Bedarfe, das Kennen lernen der Kulturen, sowie die jeweiligen Erziehungsvorstellungen und Gesundheitskonzepte bleiben dabei wichtige Voraussetzungen für die Erreichung und nachhaltige Unterstützung dieser sozialen Gruppen.

Sozialkapital, Vertrauen, Unterstützung in der Erziehung

Wie aus der Praxis hinlänglich bekannt, bestätigen auch unsere Untersuchungen, dass Vertrauen zwischen dem pädagogischen Personal in Institutionen und Einrichtungen und den Eltern, die unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Programmimplementierung und eine erfolgreiche Elternarbeit ist. In Gruppenkursen hängt sowohl die Wirksamkeit erzieherischer Kompetenzen, als auch die Frage, ob Eltern die Kurse überhaupt bis zum Ende besuchen, davon ab, ob es den KursleiterInnen gelingt, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen. In dem Teilprojekt „Erwachsen werden“ im Setting Schule haben wir das Konzept des Sozialkapitals genauer untersucht. Darin zeigt sich, dass gerade sozial benachteiligte Eltern weniger über vertrauensvolle Beziehungen – besonders des generalisierten Vertrauens – verfügen, als sozial besser gestellte Eltern. Die Intensivierung des Kontaktes zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen mit den Eltern einerseits, und unter den Eltern andererseits, kann mehr Vertrauen schaffen. Diese Form des Kontaktes kann gerade für sozial benachteiligte Gruppen eine brückenbildende Funktion haben und darüber neben psychosozialer Unterstützung auch gesellschaftlichen Einfluss bieten.

Nennenswert ist auch, dass der größte Teil der Eltern sich die Unterstützung in der Erziehung im sozialen und familialen Nahraum einholt. Am häufigsten werden Freunde und Eltern um Rat gebeten, wenn Fragen in der Erziehung auftauchen. Die informellen, nicht institutionellen

Bindungen haben für Eltern also nach wie vor die größte Bedeutung und nicht die massenmedialen Erziehungssendungen.

Engagement des pädagogischen Personals

Ein hohes Engagement des pädagogischen Personals ist eine weitere unerlässliche Voraussetzung für gelingende Elternarbeit und die erfolgreiche Implementierung von Präventionsprogrammen. Wir haben beobachtet, dass sowohl Elternarbeit als auch Elternkurse oder der Einsatz von Präventionsprogrammen in Settings nur dort möglich ist, wo Lehrkräfte, Erzieherinnen, Kursleiterinnen oder Sozialarbeiterinnen ein überdurchschnittliches Engagement an den Tag legen. So werden viele Arbeiten von zu Hause aus erledigt, Telefonate oder Hausbesuche werden während der Freizeit getätigt, Überstunden, sowie das Bemühen, zusätzliche (finanzielle) Ressourcen für die Durchführung von Präventionsprogrammen oder sonstigen Dingen zu organisieren, sind an der Tagesordnung. Um nachhaltig und flächendeckend präventiv und gesundheitsfördernd in Settings wie Schule und Kita tätig zu sein, braucht es jedoch mehr als ein erhöhtes Engagement einzelner Kräfte. Dies sollte auch nicht die Bedingung für das Gelingen guter Elternarbeit sein, denn *erstens* ist die Gesundheit gerade der pädagogischen Kräfte mit einem hohen Engagement nach einiger Zeit in hohem Maß gefährdet; nicht selten kommt es dabei zu Burn-out-Erscheinungen. *Zweitens* kann ein hohes Engagement nicht von allen Kräften erwartet werden, denn viele haben z.B. selbst Familien, die sie neben dem Beruf versorgen müssen oder einige haben schlichtweg nicht die Leistungsfähigkeit oder Bereitschaft, sich in ihrer Freizeit übermäßig zu engagieren.

Die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals sind eine der zentralen Voraussetzungen für eine gelingende Elternarbeit in der Fläche bzw. über Pilotprojekte hinaus. Eine vertrauensvolle, bedarfsorientierte und zielgruppengerechte Elternarbeit braucht viel Zeit, und diese muss den pädagogischen Institutionen sowie dem pädagogischen Personal auch eingeräumt werden, wenn die Forderung nach dem Ausbau präventiver Elternarbeit ernst genommen werden soll.

Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals

In unseren Untersuchungen – besonders in unseren Experteninterviews – ist nicht nur deutlich geworden, wieviel persönliches Engagement in der präventiven Elternarbeit eingebracht, aber auch vorausgesetzt wird. Es wurde ebenfalls deutlich, wie viele Kompetenzen und Qualifikationen durch die gestiegenen Anforderungen an die Institutionen einerseits, und der kulturell und sozial heterogenen Elternschaft andererseits, den Erzieherinnen, Lehrerinnen und Sozial-

arbeiterinnen in der Praxis abverlangt werden. Gerade hier beklagen viele Praktiker und Praktikerinnen Lücken in der Aus- und Weiterbildung. So kommt zum Beispiel Elternarbeit in der Lehramtsausbildung kaum oder gar nicht vor. Lehrerinnen sind also überhaupt nicht auf diese Arbeit vorbereitet. Auch der sensible Umgang mit kulturell und sozial heterogenen Gruppen ist nichts, was beim pädagogischen Personal als selbstverständlich vorauszusetzen ist.

In den Expertinnen-Interviews zeichnete sich zum einen klar ab, dass diejenigen, die projektbezogene Elternarbeit durchführen, über überdurchschnittliche Kompetenzen in diesen Bereichen verfügen, die sie in der Regel durch Fort- und Weiterbildung erworben haben. Zum anderen zeigte sich, dass hier noch ein sehr großer Bedarf an strukturierter und flächendeckender Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals besteht. Andernfalls muss das pädagogische Personal spontan und auf der Grundlage von Alltagserfahrungen mit kulturellen Differenzen umgehen, trotz der mittlerweile sehr guten und theoretisch durchdachten Konzepte und Programme, die hier Unterstützung leisten können. Nach unserer Einschätzung müssten mehr Weiterbildungen in den Bereichen interkultureller und sozioanalytischer Kompetenzen (vgl. Hormel/Scherr 2006; Fürstenau/Gomolla 2009; Bittlingmayer et al. 2008) angeboten und diese Aspekte gleichzeitig stärker in der Ausbildung verankert werden, damit Praktikerinnen reflexiver auf den Umgang mit Eltern vorbereitet sind. Denn Vorurteile gegenüber und stereotype Wahrnehmungen von als different wahrgenommenen Gruppen – dies können ethnisch-kulturell differente Gruppen wie Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch sozioökonomisch-kulturell differente Gruppen wie schulbildungsferne Gruppen der autochthonen Bevölkerung sein – kommen nicht selten vor und müssen erst einmal als eine intuitive Reaktion akzeptiert werden. Eine ressourcenorientierte und partizipative Elternarbeit jedoch verlangt die Anerkennung von Differenzen und die Überwindung spontaner habitueller Impulse auf Seiten des pädagogischen Personals, die nur über eine flankierende und flächendeckende Kompetenzentwicklung möglich wird.

Neue Wege der Elternarbeit unter Bedingungen von Anspruchserweiterung und Ressourcenverknappung?

In den letzten Abschnitten sollte schlaglichtartig dargestellt werden, welche Aspekte und Elemente in der präventiven Elternarbeit als förderlich für die Erreichbarkeit von sozial benachteiligten Eltern sind und wo die Grenzen liegen. Es zeigt sich, dass eine gut gelingende Elternarbeit von vielen Faktoren abhängt. Die meisten positiven Faktoren sind in der Praxis zum Teil seit Jahren bekannt und sind im Alltag in Schulen, Kitas und sozialen Diensten bereits im Einsatz. Wir möchten am Ende dieses Kurzberichtes aber sehr deutlich darauf hin-

weisen, dass neben dem hohen persönlichen Engagement des pädagogischen Personals, dem Angebot an guten Programmen, der Nutzung von Weiterbildungsmöglichkeiten etc. die strukturellen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen, unter denen Elternarbeit mit sozial benachteiligten Eltern stattfindet, eine konstitutive Rolle spielen. Gerade an dieser Stelle gehen jedoch die politischen Reformen der letzten Jahre in eine Richtung, die die Praxis einer empowernden und unterstützenden präventiven Elternarbeit massiv erschweren.

An Schulen, Kindertagesstätten aber auch in sozialen Einrichtungen wie Jugendämtern etc. kommt es zunehmend zu Ressourcenverknappungen, Stellenstreichungen, Arbeitsverdichtung und nicht zuletzt zur Einführung unsicherer und prekärer Arbeitsverhältnisse (Zeitarbeitsverträge, ein Achtel-Stellen etc.). Auf der anderen Seite sind seit der Pisa-Studie und den öffentlichen Debatten um übergewichtige Kinder, mangelnde Integration von Migrantenkindern oder vermeintliche Erziehungsinkompetenzen der Eltern in Deutschland, gerade die genannten Einrichtungen unter enormen Druck geraten, all diesen Mängeln entgegen zu wirken. Eine gute Pädagogik – das haben alle BEEP-Teilevaluationen ergeben – braucht jedoch vor allem Zeit. Gerade zeitliche Ressourcen sind aber unter den gegebenen Rahmenbedingungen kaum vorhanden. Dieses Missverhältnis zwischen erweiterten Aufgaben und Ressourcenverknappungen geht nicht nur auf Kosten eines guten Unterrichts bzw. einer guten Betreuung, sondern ebenfalls auf Kosten einer guten präventiven Elternarbeit im Setting und nicht zuletzt auf Kosten der Gesundheit des pädagogischen Personals.

Trotz persönlicher Bemühungen der im Setting beteiligten Akteure darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung persönlichen Engagements im Setting durch strukturelle politische Rahmenbedingungen flankiert werden. Ressourcenorientierung, Toleranz, Anerkennung von Differenzen, Respekt etc. sind zwar unerlässliche Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern, insbesondere mit sozial benachteiligten Eltern. Jedoch werden davon Phänomene wie Massenarbeitslosigkeit, die Erzeugung von gesellschaftlichem Ausschluss durch Hartz IV-Gesetzgebungen, institutionelle Diskriminierung oder struktureller Rassismus wenig berührt. Um persönliche Überforderungen und Burn-out-Phänomene gerade bei dem engagierten pädagogischen Personal zu vermeiden, sollten daher unseres Erachtens auch im Mikrokosmos einzelner Institutionen und Settings, strukturierte soziale Ungleichheiten immer im Blick behalten werden. Denn vermutlich gibt es kaum eine erfolgversprechendere präventive Elternarbeit als die Reduzierung und Abschaffung von Armut und sozialer Ungleichheit.

Literatur

- Altgeld T (2006): Mehr Prävention und Gesundheitsförderung kann nur vor Ort realisiert werden. In: Prävention und Gesundheitsförderung 1: 24-32.
- Bauer U & Bittlingmayer U H (2005): Wer profitiert von Elternbildung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25 (3), 263-280.
- Bauer U (2005): Das Präventionsdilemma. Die Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden.
- Bernstein B (1973): Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: Bernstein B (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim, Basel, 21-36.
- Bittlingmayer U H & Bauer U (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2), 160-180.
- Bittlingmayer U H, Sahrai D & Sirch U (2006): Die LQ-Praxisbegleitung. Zwischen Notwendigkeit, Unsicherheit und Professionalisierung. Bericht der Bielefelder Begleitforschung.
- Bittlingmayer U H, Sahrai D & Sirch U (2007): Die integrierte schulische Elternarbeit von „Erwachsen werden“. Eine Wirksamkeitsanalyse von Elternmaterialien an deutschen Schulen. Abschlussbericht der Bielefelder Begleitforschung. (als pdf veröffentlicht auf der BEEP-Projektseite der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld).
- Bittlingmayer U, Reith S & Bauer U (2008): Lernen für den GanzTag. Soziales Lernen und Lernen des Sozialen. Milieuspezifische Bildungsaussichten und soziale Kompetenzen in der Ganztagschule. Herausgegeben vom Verbundprojekt „Lernen für den Ganz-Tag“ Bremen.
- Bolder A (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In: Bittlingmayer U H & Bauer U (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“: Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden, 431-444.
- Bourdieu P & Passeron J-C (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bremer H (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/ München.
- Fürstenau S & Gomolla M (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden.
- Griese Ch, Levin A & Schmidt A. (Hrsg.) (2007): Mütter, Väter, Supernannies. Funktionalisierende Tendenzen in der Erziehung. Hohengehren.
- Hartung S & Bittlingmayer U H (2008): Schulische Elternbildung im Spannungsfeld zwischen Gesundheitsförderung und Präventionsdilemma. Eine empirische Studie zur integrierten schulischen Elternbildung von „Erwachsen werden“. Zwischenbericht des BMBF geförderten Forschungsprojekts „Vergleichende Evaluation von Elternbildungsangeboten für Eltern“ – Projektteil Elternbildung im schulischen Setting (als pdf veröffentlicht auf der BEEP-Projektseite der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld).
- Hartung S & Schott T (2008): Verringerung sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit durch die Förderung von Sozialkapital. In: Public Health Forum 59.

- Hartung S (2009): Förderung von Sozialkapital als Präventionsmaßnahme? Einige theoretisch-normative Implikationen. In: Bittlingmayer U, Sahrai D & Schnabel P-E (Hrsg.): Normativität und Public Health. Vergessene Dimension gesundheitlicher Ungleichheiten. Wiesbaden.
- Hormel U & Scherr A (2006): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Hurrelmann K & Laaser U (2006): Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In: Hurrelmann K, Laaser U & Razum O (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München, 749–780.
- Hurrelmann K, Klotz T & Haisch J (Hrsg.) (2007): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim/München.
- Kreyenfeld M (2007): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker R & Lauterbach W (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, 99-124.
- Labov W (1969): The Study of Nonstandard English. Washington D.C.
- Marzinik K & Kluwe S (2007): Stärkung der Erziehungskompetenz durch Elternkurse. Zur Wirksamkeit und Reichweite des Elterntrainings STEP. In: Prävention 29 (3): 79-82.
- Marzinik K & Kluwe S (2009): Normativität und Elternbildung. In: Bittlingmayer U H, Sahrai, D & Schnabel P (Hrsg.): Normativität und Public Health. Wiesbaden.
- Oevermann, U (1973): Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt am Main.
- Sahrai D (2009): Die Kindertagesstätte als gesundheitsförderndes Setting: Zwischen normativen Idealen und alltagspraktischen Zwängen. In: Bittlingmayer U, Sahrai D & Schnabel P-E (Hrsg.): Normativität und Public Health. Vergessene Dimension gesundheitlicher Ungleichheiten. Wiesbaden, 236-267.
- Tschöpe-Scheffler S(2006): Perfekte Eltern, funktionierende Kinder? Vom Mythos der richtigen Erziehung. Opladen.